



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte
Área de Didáctica de la Expresión Corporal y Musical
Universidad de Málaga

PROGRAMA DE DOCTORADO
Educación y Comunicación Social

TESIS DOCTORAL


Evaluación de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva en el aula de Educación Infantil: estudio de casos

Autor: Juan Bautista Llorens Gómez
Directoras: Ana María Díaz Olaya y Dolores Madrid Vivar

Málaga, junio 2019



AUTOR: Juan Bautista Llorens Gómez

 <https://orcid.org/0000-0002-3497-7958>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a mis directoras de tesis Ana María Díaz Olaya y Dolores Madrid Vivar su acompañamiento y soporte en este proyecto, de las que me llevo algo más que lo académico. A Irene Ruiz del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga por su atención en todas mis dudas de principiante. A mi amigo Salvador Alcántara, al que le agradezco mucho más que sus revisiones en la redacción y en las traducciones del inglés al castellano. A Marisa Brugarolas por la referencia que he tenido en ella, tanto en sus investigaciones como en la práctica con la danza. A todos mis profesores y compañeros del Orff Institute de Salzburgo que me han servido de inspiración y a los que he tomado prestada tantas y tantas ideas, gracias Shirley Salmon, Caroline McCluskey y Maria Kalimeratzi. A mis compañeras Cristina Bravo y Marta Santillán con las que trabajé codo con codo en defensa de las Escuelas de Música y Danza, y de las que aprendí tanto. Por último, a Carlos Borja y a toda mi familia, y en especial a mi madre María y a mi padre Juan Bautista, de los que llevo su esencia en todo lo que hago.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	21
CAPÍTULO 1: PROLEGÓMENOS.....	21
1.1 El paso de la tortuga y la pedagogía del caracol.....	21
1.2 Un paradigma inclusivo.....	24
1.3 La convivencia escolar.....	27
CAPÍTULO 2: LA DANZA INTEGRADA.....	33
2.1 PDF: personas con diversidad funcional.....	33
2.2 ¿Qué es la Danza integrada?.....	34
2.3 Danza inclusiva vs. Danza educativa/creativa.....	35
2.4 Singularidades de la Danza integrada.....	37
2.4.1 Antropología del cuerpo: individualismo vs. comunitarismo.....	37
2.4.2 Filosofía del cuerpo: disciplina vs. exploración.....	42
2.4.3 Orígenes de la Danza integrada: lo visual vs. lo táctil.....	47
2.5 La Danza integrada en España.....	54
CAPÍTULO 3: LA DANZA INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	61
3.1 El paradigma de una educación inclusiva.....	61
3.2 Aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva.....	65
3.2.1 Interacción social en procesos educativos.....	65
3.2.2 Exploración vs. disciplina curricular.....	68
3.2.3 El sentido del tacto en la educación.....	70
3.2.3.1 El proceso perceptivo.....	71
3.2.3.2 El tacto y su presencia en la educación.....	72
3.3 El tratamiento del espacio en el aula de Educación Infantil.....	77
CAPÍTULO 4: LA DANZA Y LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	81
4.1 La danza y la música en las leyes educativas anteriores a la LOGSE.....	81
4.2 La danza y la música en Primaria y Secundaria.....	82
4.2.1 La danza y la música en la LOGSE.....	82
4.2.2 La danza y la música en la LOCE.....	85
4.2.3 La danza y la música en la LEA (LOE).....	85
4.2.4 La danza y la música en la LOMCE.....	87
4.3 La danza y la música en Educación Infantil.....	89
4.4 Conclusiones.....	92

PARTE II: EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	95
INTRODUCCIÓN.....	95
CAPÍTULO 5: UNIDADES DIDÁCTICAS.....	97
5.1 Objetivos.....	97
5.2 Metodología.....	98
5.3 Repertorio popular infantil en español.....	101
5.3.1 Unidad didáctica 1: “Mi zapato roto”.....	101
5.3.2 Unidad didáctica 2: “Zapatero remendón”.....	105
5.3.3 Unidad didáctica 3: “Coser y cantar”.....	109
5.4 Danzas y músicas del mundo.....	113
5.4.1 Unidad didáctica 4: “Amina Kadala”.....	115
5.4.2 Unidad didáctica 5: “Dance to yer Daddie”.....	119
5.4.3 Unidad didáctica 6: “Pera stous pera Kambous”.....	123
5.4.4 Unidad didáctica 7: “Samba lelé”.....	125
5.4.5 Unidad didáctica 8: “Nabe sokonuke”.....	127
5.4.6 Unidad didáctica 9: “The river is flowing”.....	129
5.4.7 Unidad didáctica 10: “Machaca algarroba”.....	131
PARTE III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
CAPÍTULO 6: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
6.1 Planteamiento del problema.....	135
6.2 Propósito de la investigación.....	136
6.2.1 Cuestiones de la investigación.....	137
6.2.2 Objetivos del programa de intervención.....	138
6.3 Método de investigación.....	139
6.4 Proceso metodológico.....	141
6.4.1 Fase inicial: elección metodológica y elaboración de las UD.....	141
6.4.2 Fase negociación.....	141
6.4.3 Fase de formación.....	142
6.4.4 Fase del trabajo de campo.....	143
6.4.4.1 El grupo de discusión.....	144
6.4.4.2 La observación.....	147
6.4.4.3 La entrevista grupal.....	149
6.4.5 Fase de análisis.....	150
6.4.5.1 Transcripción de la información.....	151
6.4.5.2 Categorización.....	153
6.4.5.3 Fiabilidad y validez.....	155
6.4.5.4 Triangulación.....	157
6.4.6 Fase de interpretación.....	158

PARTE IV: INFORME DE EVALUACIÓN.....	159
INTRODUCCIÓN.....	159
CAPÍTULO 7: LA ESCENA.....	161
7.1 La localidad.....	161
7.2 Los centros escolares.....	162
7.2.1 Centro Norte.....	162
7.2.2 Centro Sur.....	164
7.2.3 Centro Este.....	166
7.2.4 Centro Oeste.....	168
CAPÍTULO 8: ENTRANDO EN ESCENA.....	171
8.1 El casting. Conociendo a los personajes.....	171
8.1.1 El entorno de los personajes I.....	172
8.1.2 La formación de los personajes I.....	175
8.2 La actuación. Mostrando otros caminos.....	177
8.3 La huella de la actuación. Meditando mi camino.....	178
8.3.1 El entorno de los personajes II.....	179
8.3.2 La formación de los personajes II.....	181
8.3.3 El guión de la actuación I.....	182
8.4 El feedback. Reflexionando sobre la obra.....	189
8.4.1 El guión de la actuación II.....	189
CAPÍTULO 9: ESCENA POSCRÉDITOS.....	197
9.1 Discusiones y conclusiones previas a la actuación.....	197
9.1.1 Discusiones previas a la actuación.....	199
9.1.2 Conclusiones previas a la actuación.....	201
9.2 Discusiones y conclusiones posteriores a la actuación.....	202
9.2.1 Discusiones posteriores a la actuación.....	204
9.2.2 Conclusiones posteriores a la actuación.....	207
9.3 Conclusiones sobre el guión de la actuación.....	210
9.4 Limitaciones de la investigación.....	213
9.5 Futuras líneas de investigación.....	214
BIBLIOGRAFÍA.....	217

INDICE DE ANEXOS (ver CD adjunto)

ANEXO 1: DOCUMENTOS DE NEGOCIACIÓN.....	2
ANEXO 2: TRANSCRIPCIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	11
ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA GRUPAL.....	93
ANEXO 4: TRANSCRIPCIONES DE LOS CUADERNOS DE OBSERVACIÓN.....	117
ANEXO 5: CATEGORIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS.....	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Caillebote, G. (1877). Calle de París, tiempo de lluvia [Pintura]. Chicago.....	21
Figura 2: De la exclusión a la inclusión.....	26
Figura 3: Ulrich, M. (2012). Panopticon [Scraperboard].....	45
Figura 4: Material facilitado al profesorado especialista en la fase de formación.....	143
Figure 5: Agrupación de categorías en bloques con foco en el profesorado.....	201
Figure 6: Agrupación de categorías en bloques en relación a la opinión del profesorado.....	207
Figure 7: Agrupación de categorías en bloques con foco en el alumnado.....	208
Figure 8: Categorías en relación a la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo.....	209

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Individualismo y comunitarismo según Gobernado (1999).....	38
Tabla 2: Dimensiones de Booth and Ainscow (2015) en la investigación.....	63
Tabla 3: Carga lectiva de Música en Primaria y Secundaria.....	93
Tabla 4: Relación entre los aspectos de la Danza inclusiva y los objetivos del programa.....	98
Tabla 5: Relación entre objetivos y contenidos del programa de intervención.....	99
Tabla 6: Grupos de discusión.....	147
Tabla 7: Distribución temporal de las sesiones de observación.....	148
Tabla 8: Técnicas de recogida de datos.....	150
Tabla 9: Técnicas utilizadas para contestar a las diferentes cuestiones de investigación.....	151
Tabla 10: Previsión de categorías iniciales y su codificación.....	153
Tabla 11: Relación de categorías definitivas y su codificación.....	155
Tabla 12: Relación entre triangulación y las diferentes cuestiones de investigación.....	158
Tabla 13: Relación simplificada de categorías definitivas y su codificación (1ª CI).....	171
Tabla 14: Relación simplificada de categorías definitivas y su codificación (2ª CI).....	179
Tabla 15: Clasificación en grados de las categorías previas al trabajo de campo.....	198
Tabla 16: Clasificación en grados de las categorías posteriores al trabajo de campo.....	203
Tabla 17: Clasificación en grados de las categorías derivadas programa de intervención.....	210

INTRODUCCIÓN

Si hay que declinar por una razón para justificar esta investigación, es el amor a la danza y a la educación. Hay que alejarse varios siglos atrás, concretamente al cartesianismo, para comenzar a entender como una manifestación artística como la danza no forma parte de nuestro día a día.

Descartes (2003) culminó el proceso de separación cuerpo/mente dando protagonismo a esta última, la razón. Quedaba así el cuerpo subordinado a un segundo lugar, y por lo tanto relegadas la concepción que de él y de sus variantes se ha tenido. Este legado comporta que el movimiento y la danza no hayan estado ni están lo suficientemente presentes ni en la sociedad ni en la educación. Con centro en esta última, que es el marco de este estudio, se aprecia, por una parte, que las políticas educativas no han fomentado la presencia de la danza y el movimiento en el sistema educativo español (Ortiz, 2015), y por otra parte, la insuficiente formación del profesorado en estas materias (Lago y Espejo, 2007; Montoya, 2015; Ortiz, 2015).

Esta dicotomía cuerpo/mente también se refleja en el uso de los sentidos y en el tipo de sociedad. Pallasmaa (2012) advierte de la polaridad tacto/visión, y como consecuencia la preponderancia de lo visual sobre lo táctil en el mundo, mientras que Casanova (1991) y Kirk (1989) lo hacen en cuanto a la autoridad de lo individual sobre lo comunitario en la sociedad.

Si estas observaciones se contextualizan en un entorno inclusivo, que es el paradigma por el que apuesta este estudio, se hablaría siempre de educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Calderón y Habegger, 2012; Fernández, 2005/06; Hopkins, Ainscow y West, 1999; López Melero, 2018, 2004; Moriña, 2004; Pijl, Meijer y Hegarty, 1997) y de Danza integrada (Benjamin, 2012; Brugarolas, 2016); siendo en este ámbito donde se genera esta investigación, un estudio de casos consistente en la evaluación de un programa de intervención configurado por diez unidades didácticas (UD) en el aula de Infantil, de manera que este plasmara en sus objetivos y contenidos las tres singularidades de la Danza integrada, o como se denominará más tarde, los tres aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva

(comunitarismo, exploración y sentido del tacto), como respuesta a una tendencia a lo visual y al individualismo en los procesos educativos y en la sociedad en general.

Pero, ¿cuáles fueron los condicionantes que permitieron este estudio? Por una parte, la experiencia profesional y artística en el área de la danza y la música con grupos mixtos de personas con y sin diversidad funcional, y por otro lado, la experiencia docente dentro del programa *Educación Musical Infantil*, proyecto que realiza la *Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said (FPABS)* en segundo ciclo de Educación Infantil en colegios públicos andaluces de Córdoba, Málaga y Sevilla. La pretensión de fundir ambos campos, el artístico y el educativo, y la creencia en los valores relativos a la convivencia que aportan la danza y la música en la educación han sido la motivación principal para comenzar esta investigación.

La presente tesis se estructura en cuatro partes: marco teórico, programa de intervención, marco metodológico de la investigación, e informe de evaluación. Estas, a su vez, están precedidas de la presente introducción y del estado de la cuestión, y les siguen la bibliografía y los anexos.

La introducción incluye una exposición de las motivaciones y circunstancias que animaron a iniciar esta investigación, así como algunos datos sobre el contexto profesional que la acompañó, y por último, lo que nos ocupa, los contenidos de sus diferentes partes.

Le sigue el estado de la cuestión. En él, y con ayuda del índice y de la propia cronología del desarrollo de este estudio, se muestra cómo este se fue descubriendo y forjando teórica y prácticamente desde sus primeros esbozos en mayo de 2015.

El marco teórico compone la primera parte e incluye cuatro capítulos. El primer capítulo, los prolegómenos, se constituye como introducción de la misma, y propone un lugar poco habitual desde el que observar el mundo. Se verá como las metáforas de la tortuga y del caracol invitan a pausar nuestro ritmo y a reflexionar nuestra posición en los mundos de la danza y la educación. En segundo lugar, una inmersión en el concepto de educación inclusiva, debido a que, tanto el marco teórico como el práctico se basan en las singularidades de la Danza integrada, es decir, el lado inclusivo de la danza. Por último, un prolegómeno dedicado a la convivencia escolar en el aula. Con esta trilogía: pausa, inclusión y convivencia, se enmarca y se sitúan las bases para entender los propósitos de este estudio.

El segundo capítulo está dedicado a la Danza integrada. Tras una primera aclaración terminológica en cuanto a los términos relacionados con la diversidad funcional: integración, inclusión, minusvalía, discapacidad, etc. y un epígrafe dedicado a cómo se contextualizan y aplican estos términos a la danza, se procede a lo que fue la primera fase preparatoria y de reflexión. En ella se estudiaron, por una parte, los aspectos más universales desde el punto de vista antropológico, filosófico e histórico que impulsaron el nacimiento de la Danza integrada. Todo ello dentro de un marco temporal que abarca desde comienzos del siglo XX, con la eclosión de la Danza moderna, hasta las décadas de los sesenta y setenta, donde brotaron las primeras experiencias de la Danza integrada en América y Reino Unido. Como reflexión de estas lecturas se concluyó que las singularidades de la Danza integrada son tres: comunitarismo, exploración y sentido del tacto. Por otra parte, este segundo capítulo termina con una relación de las diferentes experiencias en el campo de la Danza integrada en España.

El tercer capítulo es fruto de la extrapolación de la Danza integrada al mundo de la educación, y en concreto, de la Educación Infantil. En primera instancia se clama de nuevo por una educación inclusiva, como paradigma educativo donde esta experiencia tendría su entorno ideal, para luego establecer un paralelismo con las tres singularidades expuestas en el capítulo dedicado a la Danza integrada. Debido a que el ámbito ha cambiado del artístico al educativo, las singularidades pasan a denominarse aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva. El primer aspecto, como ejemplo de comunitarismo en el aula, es un estudio de la interacción social en los procesos educativos. El segundo es una reflexión sobre la oposición entre la exploración y la disciplina curricular. El tercer aspecto el sentido del tacto, tanto por su protagonismo en este estudio como por su importancia en el desarrollo del alumnado. Este último aspecto incluye y comienza además con un apartado más arduo dedicado a la comprensión del proceso perceptivo, al que le sigue la presencia del sentido del tacto en la historia de la educación. Para terminar este bloque no se ha querido olvidar el espacio, elemento donde se desarrolla la actividad diaria escolar, y aspecto de gran relevancia a la hora de diseñar los objetivos curriculares.

En el cuarto capítulo se hace un estudio del tratamiento de la danza y la música en las diferentes legislaciones educativas españolas y andaluzas desde la Ley Moyano de 1857 hasta la LOMCE en la actualidad. En este se verá cómo se recoge su aprendizaje en los currículos de la enseñanza obligatoria, y siempre en relación a las materias de Música y de Educación

física, ya que la danza está presente en los currículos de estas y no independientemente. En cuanto a la enseñanza no obligatoria se subraya la relevancia de la Orden del 30 de julio de 1992, en la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas Municipales de Música y Danza, que en Andalucía, debido a la apuesta que la Junta de Andalucía ha hecho por los conservatorios elementales, ha desestimado la proliferación de esta posibilidad, que tiene la bondad de hacer llegar la danza y la música a más ciudadanos, tanto en número como en diversidad de edades y capacidades.

El programa de intervención es la segunda parte, el capítulo cinco. Incluye el desarrollo de las diez unidades didácticas (UD) que se han diseñado exclusivamente para el trabajo de campo. Las UD están divididas en dos secciones: repertorio popular infantil en español (unidades 1, 2 y 3), y danzas y músicas del mundo (unidades 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10).

La tercera parte está dedicada al marco metodológico de la investigación. Esta contiene el capítulo seis, diseño de la investigación, y abarca: planteamiento del problema, propósito de la investigación, método de investigación, y proceso metodológico. Este último de especial interés por incluir las técnicas de recogida de datos clave para las conclusiones finales: el grupo de discusión, los cuadernos de observación y la entrevista grupal.

El informe de evaluación conforma la cuarta parte e incluye tres capítulos. El siete, la escena, que muestra las características de los centros que participan en el estudio, el ocho, entrando en escena, que contiene el análisis de todos los datos obtenidos, y el nueve, escenas poscréditos, donde se exponen las discusiones y las conclusiones finales.

Por último, y antes de dar paso al estado de la cuestión, los anexos, que contienen tanto la documentación procedente del proceso de negociación con las instituciones y las personas que han posibilitado este estudio, como de los datos obtenidos con las diferentes técnicas de recogida de datos: transcripciones de los grupos de discusión, cuadernos de observación, y entrevista grupal.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión empezó a tomar forma en mayo de 2015 con la invitación a presentar una comunicación en el IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación que organiza la Universidad de Málaga (UMA). La comunicación se tituló *Un acercamiento al expresionismo a través de los sentidos*, y cristalizaba en papel una experiencia artística (danza, música y teatro en torno a la obra del pintor expresionista y malagueño Jorge Rando) con el *Colectivo La Tralla*, un grupo mixto de personas con y sin diversidad funcional. En este acercamiento al expresionismo se comenzó a perfilar, todavía sin saberlo, las tres singularidades de la Danza integrada: comunitarismo, exploración y sentido del tacto.

Al estudiar sobre el expresionismo en danza se tropieza inexorablemente con Rudolf von Laban, y con su publicación de 1963, *Modern Educational Dance*. Las herramientas para el análisis del movimiento y la exploración libre que propone Laban eran adecuadas para el trabajo con grupos heterogéneos de personas, y a través de él se entiende la transformación que sufrió la danza a comienzos del siglo XX con la ruptura de los movimientos estereotipados del ballet, y su posterior evolución hasta nuestros días.

En la búsqueda de otras experiencias relacionadas con la danza y la música con foco en los sentidos, se encontró una en Texas Woman's University. El profesor Matthew Henley del Departamento de Danza, aunque con un objetivo diferente al que interesa, fomentar el pensamiento crítico a través del trabajo corporal para conseguir un liderazgo más creativo, ayudó a estructurar el trabajo en el aula con los sentidos.

Lo que la danza hace en la educación es juntar estos tres sistemas sensoriales. Percepción, acción y emoción, a través de la exterocepción, propiocepción e interocepción, están unidas, y, si se transmiten por medio de un educador de la danza, puede llegar a ser una herramienta poderosa para alcanzar el pensamiento crítico a través de estas experiencias, afirmando la voluntad individual y ayudando a los estudiantes a entender como el movimiento transmite significado (Henley, 2014, p.96).

Gracias a Henley (2014) y a Laban (1963) se pudieron elaborar las actividades y el proceso de trabajo en danza y en música para llevar a cabo este proyecto artístico en la diversidad, concretamente en los aspectos de improvisación, y trabajo con los sentidos. El sentido comunitario, por otra parte, estaba impreso en la propia experiencia, en la subjetividad que

emana del propio movimiento expresionista, potenciando y mostrando la riqueza de la diferencia, la riqueza de trabajar con grupos mixtos de personas con y sin diversidad funcional. Una subjetividad que enriquece al grupo y al colectivo, y no una subjetividad que fomenta el individualismo.

A la comunicación le siguió la ponencia en el V Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación, *The turtle walker: la diversidad en la danza*. Si bien la comunicación se centraba en la experiencia artística, de la ponencia se derivaron las tres singularidades de la Danza integrada, lo que vino a ser el marco teórico de la investigación.

Definitivamente el núcleo desde donde se desarrollaría la investigación futura en educación iba a ser la Danza integrada. Se inició una búsqueda terminológica, tanto del propio concepto de Danza integrada como de los términos más adecuados para referirse a entornos diversos. Se descubrió así el término *diversidad funcional*, que tiene su origen en España, concretamente en el *Foro de Vida Independiente y Divertad* (FVID)¹, y que se hizo público a partir de un artículo publicado en mayo de 2005 por Javier Romanach y Manuel Lobato. Ambos reivindican un lenguaje que no discrimine a personas con diversidad funcional, sino que las incluya como “mujeres y hombres que funcionan de otra manera” (Romanach, 2005, p.8).

Para entrar de lleno en las fuentes escritas de la Danza integrada fueron necesarias tres experiencias. La primera de ellas bailando Contact Improvisación (CI). Una bailarina e investigadora argentina, Marina Tampini, investigando sobre el CI realizó un estudio filosófico e ideológico del cuerpo en la danza en su publicación *Cuerpos e ideas en danza* (2012). Con ella se descubrió a Foucault (2012) y a Le Breton (2001, 1999, 1990), facilitando la intrusión de lleno en la antropología y la filosofía del cuerpo. El segundo de los escalones también vino de la mano del CI, y de las vivencias con la Danza integrada de la mano de Marisa Brugarolas, justo cuando esta estaba a punto de leer su tesis sobre la Danza integrada en la Universidad de Valencia. Su investigación es un trabajo meticuloso, profundo y exhaustivo que amplía y sintetiza con creces todo lo escrito hasta el momento sobre la Danza integrada, concretamente versa sobre “la teoría y la práctica de la inclusión de personas con

1 Comunidad española dedicada a la reflexión filosófica sobre las personas con diversidad funcional. Surge en el año 2001 tomando como modelo al *Movimiento de Vida Independiente* (Independent Living Movement) que nació por iniciativa del activista norteamericano Ed Roberts.

diversidad en el ámbito de la creación en danza y el cambio de paradigma estético que ello representa en el arte actual” (Brugarolas, 2016, p.2). Con ella es fácil sumergirse en el mundo de la Danza integrada, un universo apasionante aún por descubrir, y por ella se descubre a otro de los grandes pioneros de la misma, Adam Benjamin. Su publicación de 2012 *Making an Entrance: Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers* es, por una parte, una historia profunda de la Danza integrada escrita de primera mano, y por otra parte, toda una relación de actividades prácticas derivadas de su experiencia artística en este campo.

De esta manera y con otras lecturas derivadas en el campo de la antropología (Gobernado, 1999, 1986; Kaeppler, 2000; Krause, 2001; Le Breton, 2001, 1999, 1990; Lévi-Strauss, 1992; Novack, 1990; Rivera, 2012; Spencer, 1985; Tampini, 2012), la filosofía (Baldwin, 2004; Benjamin, 1997, 1982; Brugarolas, 2016; Deleuze y Guattari, 2004; Foucault, 2012; Garcés, 2013; Koppers, 2013, 2007, 2004; Merleau-Ponty, 1993; Tampini, 2012), y la historia de la danza (Banes, 1987; Benjamin, 2012; Brozas, 2017; Brugarolas, 2016; Canalias, 2013; Carter, 2004; Kampe, 2013; Laban, 1963; Novack, 1990; y Wigman, 2002), se obtuvieron las tres singularidades de la Danza integrada: comunitarismo, exploración y sentido del tacto. Estas servirían como cimiento y marco teórico para la investigación:

- Desde un punto de vista antropológico, tanto social como de la forma de entender el cuerpo, la Danza integrada es una respuesta contestataria al individualismo vigente en la sociedad globalizada actual. Es por lo tanto un retorno del hombre al comunitarismo.
- Desde un punto de vista filosófico, el acto rebelde que va a fracturar los mecanismos de control de las masas es la vuelta a la exploración.
- Desde un punto de vista histórico, la danza evoluciona desde la Danza moderna hasta el CI, donde se observa la progresiva incorporación del sentido del tacto.

El siguiente paso consistió en ampliar este marco teórico al ámbito educativo, y encontrar cómo se reflejan las singularidades de la Danza integrada en el mismo.

El sentido comunitario se localizó en varios terrenos de la educación. Por un lado, en la historia de la educación se observaron ejemplos donde la cooperación (Freinet, 1972), o el trabajo en comunidad (Makarenko, 1977) eran la base de sus pedagogías. Desde la creencia en que el trabajo está en la naturaleza del niño, Freinet (1972) integra en su pedagogía el sentir cooperativista y marxista de Makarenko (1977): “La escuela comprendida así desborda

el medio escolar para integrarse en la vida de los padres, de los artesanos, de las fábricas, del pueblo o del barrio” (p.53). Y defiende una disciplina, no basada en la soberanía del profesor o del adulto, sino en una disciplina no autoritaria, una disciplina cooperativa.

Por otra parte, en el ámbito de la psicología del desarrollo, Tudge y Rogoff (1995) hacen una excelente investigación sobre las relaciones entre iguales en las teorías de Piaget y Vigotsky. Ambos diferían en la forma en la que el niño conoce el mundo; mientras que Piaget (1959, 1975, 1993) creía en un desarrollo en estadios unidireccional, que se daba en la interacción directa del niño y su medio ambiente, Vygotsky defendía un desarrollo multidireccional, “ya que el desarrollo lo organiza la interacción social, conduciendo al niño hacia las habilidades de aquellos que lo rodean” (Tudge y Rogoff, 1995, p.110). Estos también afirman que Piaget, sin embargo, siempre consideró la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, aunque nunca lo tomó tan en serio como para hacer una inmersión empírica en ello. Por otra parte, también recogen las investigaciones que muestran la efectividad de la interacción social en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Los piagetianos han demostrado esta efectividad de la interacción social experimentando en cuanto al concepto de conflicto cognitivo (conservación), la imitación de un modelo, o la intersubjetividad (compartir puntos de vista diferentes entre iguales). Los vygotskianos por otra parte, se han centrado en la construcción de soluciones.

Otras experiencias más actuales fomentan el trabajo comunitario en el aula. Kirk (1989) en su libro sobre lo que debería ser el curriculum básico impulsa el valor comunitario en el aula en una sociedad individualista, y Casanova (1991) aboga por los centros educativos como los lugares idóneos para regenerar la pobreza de vida en comunidad que se padece.

En cuanto a la segunda singularidad, exploración, la sueca Ellen Key (1906) es una seña de identidad en cuanto a la exploración en educación: “El niño tiene un mundo nuevo e infinito que estudiar, explorar y conquistar, y solo encuentra obstáculos, avisos y prohibiciones inoportunas” (p.99). En el ámbito de la historia de la educación destaca también Froebel y su publicación de 1826 *La educación del hombre*. Es de especial relevancia la importancia que le da al juego, como actividad de expresión libre y espontánea, y los ejercicios manuales, ambos como paso indispensable de exploración y conocimiento de los objetos y del exterior antes de ejercitarse en el trabajo de los adultos y la vida diaria.

No haciendo referencia directa a la exploración, pero sí a las condiciones necesarias para que la exploración se pueda llevar a cabo en el aula, se cita al sociólogo británico Bernstein (1990). Si Foucault (2012) anticipa el control que ejerce el poder político mediante la disciplina corporal, Bernstein (1990) advierte que la educación se convierte en el medio por el que el poder transfiere sus mensajes, aleccionando que estos mensajes se transmiten con la práctica pedagógica oficial (en el aula), es decir, mediante mensajes intrínsecos en los currículum escolares. Los sistemas educativos son, por lo tanto, el contexto más adecuado para perpetrar las necesidades del poder, y los currículums escolares la forma de transmisión para hacerlas perpetuas.

La última de las singularidades es el sentido del tacto. La historia de la educación ha tenido grandes pedagogos que han trabajado desde los sentidos. Indiscutiblemente todos aquellos que defienden la exploración defienden la construcción del conocimiento del niño a través de los sentidos. Key (1906) tiene una cita muy clarificadora: “Precisamente durante los primeros años, cuando los cinco sentidos son sus únicos educadores, no cesamos de repetir a los niños: “¡No toques esto! ¡Deja aquello! Su desarrollo físico y moral requeriría habitaciones grandes y alegres, unos cuantos cuadros hermosos en las paredes, pocos muebles sencillos y sólidos, y completa libertad de acción” (p.111). Otros personajes como Froebel (2003) y Montessori (2003), basan su pedagogía en el desarrollo sensorial como vía de conocimiento, aunque son especialmente interesantes las que recogen Jiménez-Landi (1996) sobre las observaciones del libro de William T. Preyer (1882), *El alma del niño*, y las de Gimeno et ál (1986) en el campo de la neurología educativa, que demuestran definitivamente la importancia de lo sensorial en el desarrollo del niño.

De la elaboración del marco teórico de todo lo expuesto hasta ahora nació el primer artículo relativo a este estudio, *La diversidad en el aula de infantil a través de la Danza integrada*, publicado por la *Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad* de la Universidad de Zaragoza en 2016.

En cuanto a otras experiencias o investigaciones en el campo de la danza y la educación, es la neurología educativa la que da motivación y justificación a dos de las tres experiencias siguientes.

La primera experiencia, que no investigación, que se descubrió en torno a los beneficios de la danza y el movimiento en la educación fue de la mano de Russell (1965): “Sin embargo, lo que se debe enfatizar, es que los logros de los niños no solamente reflejen la respuesta a una experiencia de danza creativa, sino el clima dentro de la escuela” (p.5)². La profesora Russell, que desarrolló su trabajo en la escuela primaria y cuyo trabajo tiene mucha relación con el expresionismo y con la técnica Laban, hace especial hincapié en las “relaciones”. Russell (1965) estructura sus clases en cuatro partes: conciencia corporal, effort (concepto Labaniano de difícil traducción al español: esfuerzo, origen del movimiento...), espacio, y relaciones. De estas cuatro dice que: “Cuando planificamos una lección, la cuarta de estas es fundamental para toda la danza y debe siempre ser incluida” (p.43)³.

Las otras dos investigaciones están vinculadas con la neurología y son la metodología BAPNE, del profesor de la Universidad de Alicante Romero (2014), y la experiencia *Developmental Dance Movement* (DDM) que desarrollan Golding et. al (2016) dentro del proyecto *Movement Works – Action for learning* en Reino Unido.

Romero, del cual interesa el matiz táctil de su trabajo, sistematiza la percusión corporal y justifica neurológicamente los procesos de estimulación cognitiva, ya sea con niños con dificultades de aprendizaje, o con fines terapéuticos. En su artículo sobre percusión corporal y lateralidad afirma que: “tener problemas de lenguaje está íntimamente relacionado con dificultades de lateralidad, equilibrio y tonicidad” (Romero, 2012, p.35).

La otra experiencia, DDM, tiene como objetivo “probar la hipótesis de que un programa DDM contribuiría positivamente al proceso de aprendizaje tanto de los profesores como de los niños en la Etapa básica de los primeros años (EYFS) y comprobar si DDM es una estrategia útil para acelerar el aprendizaje en el currículum de EYFS sin dejar de tener en cuenta las variadas habilidades y necesidades de los niños” (Golding et. al, 2016, p.3)⁴. Al igual que la metodología BAPNE, DDM también está argumentada en una perspectiva neurológica: “su contenido práctico incorporó temas del desarrollo educativo de la infancia y

2 Traducción propia: “However, what must be emphasised, is that the children's achievements reflect not only the response to creative dance experience but also the climate within the school”.

3 Traducción propia: “In planning an actual lesson, the fourth of these -relationship- being fundamental to all dance must always be included”.

4 Traducción propia: “to test the hypothesis that a DDM programme would positively contribute to the learning process for both practitioners and children in the Early Years Foundation Stage (EYFS) in order to answer whether DDM is a useful strategy to accelerate learning across the EYFS curriculum whilst accounting for diverse children's needs and abilities”.

estrategias de aprendizaje desde una perspectiva de movimientos de danza y neurofisiopsicológica” (Golding et al., 2016, p.2)⁵. Estas experiencias son muy similares a esta, a diferencia que aquí se destaca la importancia de la interacción social, y se deja para estas otras experiencias los beneficios en cuanto al desarrollo cognitivo.

Todas estas investigaciones están en relación a esta por el contexto educativo y dancístico. Sin embargo, no se han encontrado estudios para poder confrontarla en relación a las tres singularidades o aspectos citados. Las publicaciones que se han encontrado acentúan los aspectos contrarios -sentido de la vista, enseñanza directiva e individualismo- a través de la tecnología, los medios audiovisuales y otras estrategias de enseñanza en el aula como se verá a continuación.

Hay que añadir que el segundo artículo que se publicó en relación a este estudio versó sobre las conclusiones obtenidas de los datos procedentes de los grupos de discusión previos al trabajo de campo.

Para terminar con el estado de la cuestión, se dio un salto cuantitativo, en referencia a la consulta de fuentes que no fueron investigadas hasta el momento, cuando se procedió al análisis de los datos derivados del trabajo de campo y de su posterior codificación y categorización. En este sentido, se ha completado este estado de la cuestión con temas relativos a la relación entre familia y escuela (Benso y Pereira, 2007; Bolívar, 2006; Comellas, 2009; García-Bacete, 2003; Garreta, 2008; Fernández-Batanero, 2005/06), aplicaciones tecnológicas en el ámbito educativo (Alonso, González y Muñoz, 2016, Cabero, 2015; Pérez Gómez, 2012, Roblizo y Cózar, 2015; Ruiz y Hernández, 2018), investigaciones que estudian la mejora cognitiva del alumnado a través de la música (Barret et al., 2013; Bugos, 2010; Crncec et al., 2006; D’Souza y Wiseheart, 2018; Hallam, 2010; Neville et al., 2008), la danza y/o la música (Bermell, 2003; D’Souza y Wiseheart, 2018; Golding, 2016; Hamacher et al., 2015; Romero, 2012; Sevdalis y Keller, 2011), la utilización del espacio en el aula (Armstrong, 2006; Darder, 1995; Domènech y Viñas, 2007; García, 1997; Heredero, 2005; Laorden y Pérez, 2002; Madrid y Mayorga, 2012; Uría, 2001), estudios en torno al aprendizaje cooperativo que mejoran la convivencia en el aula (Hurst et al., 2013; Johnson y

5 Traducción propia: “its practical content incorporated educational childhood developmental themes and learning strategies from a dance movement and neurophysical-psychological perspective”.

Johnson, 1999; Pujelàs, 2008, 2012; Torrego y Negro, 2012; Uría, 2001), y las leyes educativas españolas y andaluzas en relación a la música y la danza.

Por último y como presentación a la primera parte de esta investigación, añadir de nuevo la decisión de incluir tres prolegómenos a la estructura del estudio. El marco teórico necesitaba de una introducción que colocara a la investigación, y al posible lector, en un lugar poco habitual desde el que observar los mundos de la danza y la educación. Kuppers (2004) y Zavalloni (2011) invitaban a pausar el ritmo, Booth y Ainscow (2015), entre otros, a una educación inclusiva, y Marina (2006, 2009, 2010), también entre otros, a actualizarnos en torno al concepto de convivencia escolar. Con esta trilogía: pausa, inclusión y convivencia, se marcan las bases para entender los propósitos de esta investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: PROLEGÓMENOS

La finalidad de este capítulo es crear el clima propicio para entender los contextos de la Danza integrada y de la educación inclusiva. Quizás el más relevante para esta tarea sea el primer epígrafe, donde algunos autores proponen un lugar poco habitual desde el que observarlos, la visión de una tortuga y de un caracol.

1.1 El paso de la tortuga y la pedagogía del caracol

Por una parte, el universo de la Danza integrada de la mano de una tortuga, lo que convoca a percibir el mundo desde una perspectiva diferente, pausada y tranquila (Llorens, 2018). El hombre de la figura 1 es un *flaneur*, un concepto baudelairiano de un paseante que, en el París del siglo XIX y a consecuencia de los cambios sociales y económicos debidos a la industrialización, toma la forma de un paseante ocioso y burgués que sale a la calle sin rumbo, sin propósito, dispuesto a observar.



Figura 1: Caillebotte, G. (1877). Calle de París, tiempo de lluvia [Pintura]. Chicago. Art Institute of Chicago.

La artista y profesora de la Universidad de Michigan, Petra Kuppers (2004) partiendo del estudio que el filósofo alemán Walter Benjamin hace de la obra de Charles Baudelaire acuña el término *turtle walker*:

Alrededor de 1840 estuvo por poco tiempo de moda sacar a pasear tortugas por las arcadas, a los flaneurs les gustaba que las tortugas marcaran el paso por ellos. Si los flaneurs hubieran adoptado su forma, el progreso hubiera sido obligado a acomodarse a este ritmo (Benjamin, 1997, p.54).

Kuppers recurre a esta metáfora para facilitar al lector una inmersión en la cultura de la diversidad, y a la vez, incita a frenar el alto nivel de actividad en el que se vive, para así, ver y observar la realidad desde otro punto de vista, y en concreto la realidad de la Danza integrada. Esta, que se verá con detalle en el siguiente capítulo, es una danza realizada por grupos mixtos de personas con y sin diversidad funcional, y requiere de este freno para percatarse de los matices que ofrece. Esta invitación, además, es una experiencia eminentemente sensorial, y está ligada, no solo a una perspectiva pausada, sino a una concepción del cuerpo distinta, el cuerpo como herramienta de comunicación. En esta línea, la filósofa Marina Garcés (2013) es perspicaz al mostrar una nueva idea de entender al “otro”, dando lugar a un cuerpo comunitario con el que sentirse plenamente identificado: “Yo no sé decir dónde empieza mi voz y acaba la de otros. No quiero saberlo. Es mi forma de agradecer la presencia, en mí, de lo que no es mío” (p.18).

Una vez dentro del mundo de las sensaciones y de los cuerpos, la veracidad de la ciencia se aleja. Esta tesis es una apuesta por lo sensorial y el cuerpo como utensilios clave para la educación, y por lo tanto, debe ampararse en un paradigma que la arrope. El filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (1993) parafraseando a Husserl dice: “La ciencia no tiene y nunca tendrá, por su naturaleza, la misma importancia que el mundo que percibimos, por la simple razón que es una prueba o explicación de este mundo” (p.65).

Se debe a la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty la recuperación de los derechos del mundo de los sentidos sobre la soberanía de la ciencia. Y es atrevido decir que, al igual que no puede haber ciencia, ni cuantitativa ni cualitativa, si no se percibe el mundo con antelación, quizás no se puede hablar de esa *nueva lógica relacional* de la habla Garcés sin la experiencia corporal de la diversidad en la sociedad, y más concretamente de la diversidad en los campos de la danza y de la educación, lo que se traduce en los fenómenos de la Danza integrada y de la educación inclusiva.

Esta nueva lógica que propone Garcés (2013), inspirada principalmente en los escritos de Merleau-Ponty, tienta a experimentar una nueva dimensión, una “dimensión común cuya unidad cristaliza en sus diferencias” (p.142). Una vez en este punto, se puede conectar el pensamiento filosófico de Garcés con la práctica en Danza integrada de la investigadora y bailarina Marisa Brugarolas. Para Brugarolas (2016), esta dimensión común o diferencia es la esencia de la Danza integrada, y como se defiende en este estudio es y debería ser la esencia de la educación, de una educación inclusiva.

Por otra parte, y de la misma manera que Kuppers, Gianfranco Zavalloni (2011), profesor de Educación Infantil, elige al caracol para repensar el concepto de tiempo en la educación: “Nuestra escuela, reflejando con ello las tendencias de buena parte de la sociedad humana, está ensimismada en el mito de la velocidad, del “apresurarse”, de la aceleración” (p.35). Con él, se recibe una vez más la invitación de percatar el mundo desde una óptica pausada y tranquila, la de un caracol.

En educación, y con más énfasis en Educación Infantil, hay que darse tiempo, y no solo respetar y conocer en profundidad los periodos evolutivos propios del alumnado, sino empatizar con él para entender su tiempo: “Mamá, los profes nos dicen siempre que debemos apresurarnos, que no podemos perder el tiempo porque tenemos que seguir adelante. Pero mamá, ¿dónde tenemos que ir?” (Zavalloni, 2011, p.35). Zavalloni (2011) asocia la concepción del tiempo que existe en las ciudades a la pérdida de contacto con los ciclos naturales y al alejamiento de la sociedad de la naturaleza: “en el campo no existen pausas que no sean fecundas, el tiempo perdido, en realidad, es un tiempo biológicamente necesario” (p.37). Y se pregunta, ¿cómo vivimos el tiempo escolar en relación con los ritmos de la sociedad? Para ello, define dos conceptos de tiempo: tiempo horas y tiempo hombre, y lo lleva al campo de la diversidad funcional:

En el “tiempo hombre” el discapacitado puede vivir porque no tiene limitaciones; no existen en él barreras, es el tiempo del recuerdo, del sueño de la esperanza. En el “tiempo horas” no hay lugar para el discapacitado ni para su silla de ruedas: es el “tiempo” de la prisa, de la competición, de quien tiene que llegar a su meta (Zavalloni, 2011, pp. 43-44).

Y es este de nuevo, quien citando a Claudio Imprudente (2003) llega a la clave de su libro: “La diversidad tiene precisamente esta función: demostrar que existen varios tipos de

velocidades y marchas: en este sentido, la lentitud puede convertirse en un recurso” (Zavalloni, 2011, pp.46-47).

Tanto Koppers como Zavalloni retan al mundo para que deje espacio a la quietud. Ambos pertenecen a ámbitos diferentes, pero lo que en apariencia es diferente converge en un punto, la apuesta incondicional por la diversidad y el cambio de paradigma que ello demanda.

1.2 Un paradigma inclusivo

La pausa que exige el trato con la diversidad, como se acaba de ver, es la calma que también necesita un paradigma inclusivo, siendo ambas las caras de una misma moneda.

Este proceso inclusivo comienza en Dinamarca en 1959 cuando Bank-Milkensén, en el camino de reclamar los derechos de las personas con diversidad funcional a llevar una vida normal, introduce el concepto de *normalización* en 1959, haciendo una parada en el *principio de integración*, en el que “mientras unxs luchaban por integrarse otrxs eran los que favorecían esa integración, es decir, se partía de un grupo hegemónico que daba cabida a otro” (Sánchez y García, 2013, p.35).

España tiene que esperar cuarenta y siete años, con la aparición de la LOE (2006), para que el término inclusión comience a sonar y sustituya al de integración. Sánchez y García (2013) incide en que no es “para unxs pocxs a la que se tienen que adaptar otrxs tantxs, parte de la base de una escuela para todxs y de todxs en la que todxs pueden participar de manera activa” (p.35). En Reino Unido, por otra parte, ya hablaban de inclusión veinticinco años antes, en su Ley de Educación de 1981.

Las directivas de la LOE se concretan de diferentes maneras en las distintas comunidades. En Andalucía, por ejemplo, lo hace en parte con la Orden de 25 de julio de 2008, que regula la atención a la diversidad en centros públicos, y aunque en ella se hace alusión a una educación inclusiva, los principios son integradores y los contenidos se adaptan al alumnado con necesidades especiales.

Este estudio quiere dar un paso más, y el programa de intervención que propone no adapta, sino que es adaptable desde cada individuo que tiene la experiencia. Por desgracia, la realidad

actual de los centros educativos escolares está muy lejos de perseguir valores inclusivos (Moriña y Parrilla, 2006), aunque son muchos los profesionales que llevan décadas defendiéndolos.

Esta nueva educación es, por tanto, para todos y cada uno de los niños que llegan, saben y viven su propia realidad, ha de acoger a cada niño con lo que trae y lo que es, ni más ni menos. Hoy día, sabemos que cada persona somos una de las infinitas combinaciones entre rasgos físicos, psicológicos, sociales, culturales... todos somos diferentes, igual de válidos, y con los mismos derechos (Fernández, 2005/06, p.136).

Si se profundiza aún más en lo que debería ser un paradigma inclusivo, Sánchez y García (2013) citando a Connell (1997) introducen un nuevo término, la justicia curricular: “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente” (p.64). Estos principios son opuestos a los validados por el curriculum disciplinar “basado en la organización jerárquica y la evaluación individual y competitiva, generador de división y desigualdad social” (Sánchez y García, 2013, p.17).

Por lo tanto, una educación inclusiva requiere y requeriría de un cambio radical en el enfoque del sistema educativo. Por una parte, enfatizando en “la movilización de recursos infrautilizados a nivel de personal docente, alumnos, consejo escolar, padres y otros integrantes de las comunidades escolares. En este contexto, la diversidad es considerada un rico recurso al aprendizaje y a la enseñanza” (Fernández, 2005/06, p.136). Una vez más el término diversidad, pero ahora con otro matiz, la diversidad como recurso, la diversidad como base para el enriquecimiento de todos. Para Fernández (2005/06), las escuelas de orientación inclusiva deben tener un proyecto común en el que participe toda la comunidad educativa, un plan educativo que, en base a la diversidad de su propia realidad educativa, contemple una nueva forma de organización, de concebir el curriculum, y los servicios educativos, y un proyecto impregnado por una serie de valores éticos.

Por otra parte, mientras que Fernández se refiere a la diversidad como recurso, Moriña (2004) se une a ese nuevo matiz y ve a la diversidad “como un valor positivo en la sociedad, la diferencia como un elemento enriquecedor para los grupos humanos” (p.17).

Como se puede apreciar el concepto de educación inclusiva tiene muchos matices, y conduce a múltiples definiciones que dependen de la dimensión que enfatiza cada autor. Según Slee (2000) de toda la gama de matices encontrados hay uno que es importante subrayar, su carácter descategorizador: “La educación inclusiva no tiene que ver solo con estudiantes discapacitados o alumnos con necesidades educativas especiales. La inclusión incluye a todos los estudiantes” (citado en Moriña, 2004, p.25). Este reconocimiento del “todos” sin etiquetas, es un reconocimiento a la diversidad con equidad, porque no se puede olvidar que la diversidad puede ser vista desde la inclusión, pero también desde la exclusión, como se aprecia en la figura 2. Una escuela inclusiva es una escuela en continua revisión.

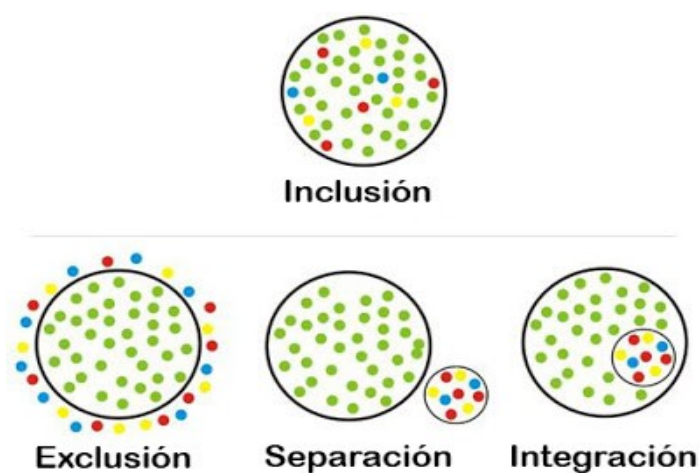


Figura 2: De la exclusión a la inclusión

Por lo tanto, para conseguir un paradigma y una educación realmente inclusiva “no se puede partir de lo que lleva más de 50 años establecido; para la verdadera inclusión habría que partir de cero, de una escuela para todxs de verdad, desde su raíz, no de una escuela que se ha ido adaptando a cambios sobre una raíz diseñada para la homogeneidad y la homogeneización” (Sánchez y García, 2013, p.36).

Esta ausencia de diversidad en las aulas, o presencia de la homogeneidad conlleva un mensaje oculto: “El hecho de no prestar atención directa a las diferencias, de no reconocer las muchas formas en que difieren las personas (así como las muchas formas en que se parecen) transmite a los niños el mensaje de que no se puede ni se debe hablar sobre las diferencias” (Stainback y Stainback, 2007, p.37). Se tiene, por lo tanto, que explorar y comprender las

diferencias, dando cabida a todas las dimensiones que pueda tener cada discente: “Igual que las clasificaciones basadas en una sola dimensión no bastan para determinar las necesidades educativas, tampoco es suficiente hacer inclusivos ciertos aspectos del currículo sin prestar atención a la identidad completa del niño ni a la totalidad de la vida” (Stainback y Stainback, 2007, p.38). De nuevo Stainback y Stainback (2007) concluyen diciendo “En una clase que se ocupe abierta y directamente de los intereses, necesidades y posibilidades de todos sus miembros, los alumnos pueden experimentar mejor unas estructuras democráticas que capaciten y apoyen a todos” (p.39).

1.3 La convivencia escolar

Una vez impregnados de la serenidad que solicita la Danza integrada y la educación desde un paradigma inclusivo, es el momento de hablar sobre convivencia.

Está claro que en ambos contextos se dan cita un grupo de personas, y es por ello que para que puedan llevarse a cabo es necesaria una buena convivencia. Pero, ¿qué es convivencia? La RAE la define como la “acción de convivir”, y convivir como “vivir en compañía de otros u otros”. A simple vista podría ser fácil, pero lo habitual es que surja el conflicto. Marina (2006) señala que este surge de la oposición entre los diferentes deseos e intereses entre las personas; si además la tendencia de la sociedad actual es hacer creer que se puede vivir como individuos independientes, el conflicto está asegurado. Marina, una vez más, aclara que el cumplimiento de estos deseos e intereses es lo que da la felicidad, con el añadido de que para ello se necesita de los demás. Por lo que el destino aboga a la humanidad a entenderse.

Volviendo al entorno de este estudio, la Danza integrada y la educación, se puede decir que, si bien por un lado, la Danza integrada es una actividad que se elige libremente, la educación, y la Infantil en particular, no lo es, ya que el alumnado no escoge estar allí, por lo que el conflicto se agrava. Por lo tanto, “En cuanto miembros de una sociedad nos interesa preparar a nuestros niños para que adquieran los hábitos cognitivos, afectivos y operativos necesarios para disfrutar de esa felicidad” (Marina, 2006, p.27). Y es en este momento cuando los conceptos de educar y convivir/socializar toman contacto: “educar es fundamentalmente socializar, es decir, desarrollar las capacidades, asimilar los valores, adquirir las destrezas que

una sociedad considera imprescindibles no solo para vivir, sino para el buen vivir” (Marina, 2006, p.18), entendiendo socializar, según la RAE, como “hacer vida de relación social” o “adaptar a un individuo a las normas de comportamiento social”. Como se puede ver los conceptos están íntimamente relacionados, pero si hay algo que destaca es la importancia de saber estar y ser en compañía de los demás, respetar a los demás.

Ya que no se nace con esta capacidad, nuestra labor como docentes es desarrollar la competencia social (Rubin y Rose-Krasnor, 1992), y para esto hay que educar para comprender los conceptos de derechos y deberes. Y es aquí donde la Danza integrada y la diversidad pueden servir para desarrollar la competencia social, utilizarlas en la educación como herramientas para aprender a convivir.

Por otra parte, la ausencia de herramientas para saber convivir, y como consecuencia al aumento de la violencia en el mundo, llevó a la Organización Mundial para la Salud (OMS) a publicar en 2002 el *Informe Mundial sobre la violencia y la Salud: resumen*. Este invita a todos los países del mundo a hacer un análisis de la causas de la violencia en sus países, y a tomar las medidas oportunas para su solución, siendo la educación uno de los campos más importantes de actuación para erradicar la violencia.

De la misma manera, y a nivel regional, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, consciente de esto, publicó en el BOJA del 7 de julio de 2011 la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos y de sus hijas. La convivencia, de esta manera, pasa a ser un tema regulado en las escuelas, siendo de obligado cumplimiento incluir un plan de convivencia en el proyecto educativo de los centros escolares que reciben fondos públicos. Esta orden desarrolla y enfatiza el artículo 5 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, donde en el apartado h) establece: “Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa”. La convivencia es, por lo tanto, un objetivo de Ley, y es un elemento fundamental en todo proceso educativo.

Llegados a este punto, donde la escuela parece ser el lugar más adecuado para trabajar la convivencia/competencia social, cabe preguntarse: ¿cuál es la situación actual de la convivencia escolar en las aulas?. Marina (2009), nuevamente, apunta que “parece que no hay alternativa entre una sociedad permisiva que se caracteriza, sobre todo, por la ausencia de deberes, y una sociedad autoritaria que se define por la ausencia de derechos” (p.15), siendo esta dicotomía (permisividad/autoridad) la que le lleva a pensar que los problemas de convivencia escolar actuales se deben en parte a la transformación que sufrió la sociedad española desde un régimen dictatorial a uno democrático. Castillo (2017) perfila un poco más esta idea, y dice que se ha fraguado una concepción errónea del término libertad, concretamente libertad democrática, en parte debida al modo en que se produjo dicha transformación política, y por lo tanto, de su errónea adaptación a la sociedad, y como parte de esa sociedad, al sistema educativo español. Lo primero es entender que el concepto de libertad democrática no es ilimitado, sino que termina en el respeto a los derechos de los demás. Santos Guerra (1994) aclara que el sistema educativo, sin ser el único responsable, no ha propiciado este aprendizaje ni en el curriculum explícito ni en el oculto.

Otro factor que afecta a la convivencia escolar son las familias. Fernández (2014) afirma que la falta de participación de las familias es considerado “un factor decisivo en el funcionamiento de los centros pues lo consideran como “importante” el 43,1% y como “muy importante” el 36,1%. Por lo tanto, se puede entender que la falta de participación de los padres en los centros escolares es un factor que condiciona el clima de convivencia escolar en estos centros” (p. 84).

Es ahora el momento de buscar soluciones. Por una parte, la OMS (2001) define tres niveles de prevención, siendo la Primaria, que es la que recoge intervenciones antes de que ocurra el acto violento, en la que hace hincapié. Por otra parte, Deutsch (1993) y Alzate (1993) clasifican la prevención en cinco áreas de intervención: sistema disciplinario, aspectos curriculares, aspectos metodológicos, mejorar la cultura escolar, y la acción sociocomunitaria.

Una vez definidos estos cajones donde guardar las diferentes estrategias, Castillo (2017), en cuanto a aspectos curriculares, elabora una serie de contenidos para que los docentes los trabajen y consigan una convivencia democrática óptima, un modelo intermedio entre el autoritario y el permisivo. O en cuanto al cajón de la acción sociocomunitaria: fortalecer la

autoridad merecida del profesorado, hacer uso de los medios de comunicación, dotar de utilidad práctica al sistema educativo e incrementar el poder legítimo. Por otro lado, Marina (2009), en cuanto a aspectos metodológicos, propone restar importancia a la autoestima para recabar en la confianza en uno mismo, y trabajar la tolerancia a la frustración.

En general, se puede decir que, el alumnado aprende respetando los derechos y libertades fundamentales de sus iguales, entendiendo una sanción, no como una imposición, sino como una necesidad para vivir en democracia. En este sentido, Fontana (1994) dice que una forma democrática de elaborar las normas y las sanciones es implicar al alumnado en su elaboración y su seguimiento, y una forma de aprender a esto es el juego, el juego colaborativo, una de las principales herramientas de las actividades del programa de intervención. Apoyando este planteamiento, Conde (2013) aporta que “cuando se da a los alumnos la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente” (p.89). Si hablamos de juego, Gil (2009) incluye en su estudio una serie de pautas de intervención para prevenir problemas de disciplina que tienen que ver con los contenidos de la educación física, y que por sus conclusiones tienen especial relevancia para esta investigación:

(...) aquellos relacionados con el desarrollo de las habilidades emocionales, comunicativas, expresión de sentimientos, habilidades sociales, trabajo cooperativo y en equipo, autocontrol, responsabilidad del alumno y creatividad. Ello nos orienta hacia contenidos como la expresión corporal, lenguaje corporal, aplicación de reglas en juegos y deportes, delegación de tareas rutinarias, juegos cooperativos, juegos de confianza, “acrosport”, relajación, control y conocimiento corporal y estilo de enseñanza creativos (p.164).

La Educación Infantil es el momento más efectivo para empezar a edificar una buena convivencia escolar a través de estas áreas. Una experiencia didáctica que se cuele en el aula para empezar dicha edificación: aprender a convivir recuperando nuestro tacto, recuperando el tacto con nuestros iguales, aprender a convivir mediante el trabajo con la danza, el movimiento, el cuerpo y la música. Una propuesta que trabaja los valores de la democracia, y que a su vez tiene la propiedad de transmitir cualquiera de los contenidos académicos propios de la Educación Infantil con el lenguaje más adecuado y familiar del alumnado: la danza, el movimiento y la música.

Retomando la alegoría de la tortuga y el caracol, y recordando la invitación a crear nuevos significados desde la serenidad, se comienza un nuevo capítulo donde descubrir qué nos

“oculta” la vista, y conceptos como el individualismo y la disciplina, y qué relación tienen estos con la Danza integrada y con la educación.

CAPÍTULO 2: LA DANZA INTEGRADA

2.1 PDF: personas con diversidad funcional

Mujeres y hombres que por motivos de la diferencia de funcionamiento de su cuerpo realizan las tareas habituales (desplazarse, leer, agarrar, vestirse, ir al baño, comunicarse, etc.) de manera diferente. Podríamos decir, mujeres y hombres que funcionan de otra manera (Romanach, 2005, p.8).

El término tuvo su origen en España, concretamente en el *Foro de Vida Independiente y Divertad* (FVID)⁶ y se hizo público cuando Javier Romanach y Manuel Lobato publicaron un artículo al respecto en mayo de 2005: “Con el tiempo, si queremos cambiar ideas o valores, no tendremos más remedio que cambiar las palabras que los soportan y le dan vida” (p.1). La expresión se hace hueco en un entorno históricamente discriminatorio con este colectivo de personas, y es una reacción de este ante el informe que se emite cuatro años antes por la *Organización Mundial de la Salud* (OMS) en su 54ª Asamblea, donde a pesar de que el problema lingüístico se trasladaba del individuo al entorno, se seguían utilizando términos peyorativos. Al comparar con la anterior regulación de 1980, la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM), se observa claramente esta traslación; se sustituye deficiencia por *déficit en el funcionamiento*, discapacidad por *limitación en la actividad*, y minusvalía por *restricción en la participación*.

La *Clasificación Internacional del Funcionamiento* (CIF) no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de la salud o dominios “relacionados con la salud”. Además, la clasificación siempre se hace en el contexto de los factores ambientales y personales (OMS, 2001, p.13).

“Independencia” vs. “integración” es la clave. Mientras el FVID defiende la vida independiente de este colectivo a través del uso de herramientas de libre elección que lo permiten, la OMS sigue apostando por un modelo médico reparador, clasificatorio y descriptivo dirigido a facilitar un lenguaje a profesionales de la salud, lo social o lo educativo: “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de

6 Comunidad española dedicada a la reflexión filosófica sobre las personas con diversidad funcional. Surge en el año 2001 tomando como modelo el *Movimiento de Vida Independiente* (Independent Living Movement) que nació por iniciativa del activista norteamericano Ed Roberts.

la salud y los estados relacionados con la salud” (OMS, 2001, p.3). Incluso cuando a veces aboga por la universalidad de la clasificación:

Muchas personas consideran, erróneamente, que la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento) versa únicamente sobre personas con discapacidades; sin embargo es válida para *todas las personas*. La salud y los estados “relacionados con la salud” asociados con cualquier condición de la misma se pueden describir utilizando la CIF. En otras palabras, la CIF tiene una aplicación universal (OMS, 2001, p.10).

Finalmente, en el año 2013 se publica el Real Decreto Legislativo 1/2013, es decir, la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, donde en su artículo 3.d define como uno de sus principios: “El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas”.

Por eso el término “diversidad funcional” se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia del individuo y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional (Romanach, 2005, p.4).

No hay que olvidar el valor relativo de los conceptos que se utilizan, ya sean discapacidad o diversidad funcional (aunque se abogue por este último), y, sobre todo, entender que no es solo la condición de salud la que limita o restringe sino el contexto ambiental y personal. Cuando en el ámbito de la danza se aboga por esta diversidad se habla de Danza integrada.

2.2 ¿Qué es la Danza integrada?

Brugarolas (2016) clarifica el uso de la terminología en cuanto a las diferentes experiencias de la danza y la diversidad funcional. En primer lugar hay que definir el contexto donde estas experiencias tienen lugar, esto es, un paradigma inclusivo. En este modelo es donde se engloban las artes escénicas inclusivas, una “práctica artística que nutre sus producciones desde un acto consciente de construir la realidad a través del ejercicio de la diferencia, alejándola de los ámbitos terapéuticos o exclusivamente sociales” (Brugarolas, 2016, p.2).

En segundo lugar, hay que diferenciar entre Danza integrada y Danza inclusiva. Ante todo puntualizar que la Danza integrada es una variante de la Danza inclusiva dentro de las artes escénicas, pero lo que realmente las diferencia es que, mientras la primera hace referencia siempre a experiencias artísticas con grupos heterogéneos o mixtos de personas con y sin

diversidad funcional, la segunda puede tener lugar con grupos heterogéneos o grupos homogéneos de personas con diversidad funcional, dándole en ocasiones a estos últimos mayor énfasis a aspectos sociales y terapéuticos que a artísticos de la danza.

La Danza integrada, por otra parte, toma cuerpo en un tipo de cultura donde la comunidad tiene hegemonía sobre la individualidad. La profesora de la Universidad de Michigan Petra Kuppers la define como *disability culture* (cultura de la discapacidad).

Cultura de la discapacidad es la diferencia entre estar solo, aislado, e identificado con una diferencia física, cognitiva, emocional o sensorial que en nuestra sociedad invita a la discriminación y refuerza ese aislamiento y estar en comunidad. Nombrarse a uno mismo parte de un gran grupo, o movimiento social o una posición como sujeto en la modernidad puede ayudar a focalizar la energía, y a entender que la solidaridad se puede encontrar – precariamente, en improvisación, siempre en el borde del colapso (Kuppers, 2013, p.109)⁷.

En este marco cultural y comunitario Kuppers (2013) concreta que la Danza integrada es una experiencia de la diversidad funcional como fenómeno social a través de una práctica artística.

2.3 Danza inclusiva vs. Danza educativa/creativa

Una vez aclarados los términos de Danza integrada y Danza inclusiva, compete introducir otro término que, aunque más afín al marco de esta investigación, el educativo, no se ha decidido utilizar, el de Danza educativa/creativa. La razón principal, como ya se ha dicho anteriormente, se debe a que la experiencia de la que ha derivado este estudio es la Danza integrada.

Por otra parte, cuando las singularidades de la Danza integrada se transforman en aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva una vez extrapolados al ámbito de la educación, se podría haber optado igualmente por denominarlos aspectos corporales y sociales de la Danza educativa/creativa. Si bien ambas han sido posibles y merecedoras de su uso, la decisión por

7 Traducción del autor: “Disability culture is the difference between being alone, isolated, and individuated with a physical, cognitive, emotional or sensory difference that in our society invites discrimination and reinforces that isolation - the difference between all that and being in community. Naming oneself part of a larger group, a social movement or a subject position in modernity can help to focus energy, and to understand that solidarity can be found - precariously, in improvisation, always on the verge of collapse” (Kuppers, 2013, p.109).

utilizar el término Danza inclusiva se ha debido al deseo de enfatizar en el carácter inclusivo. A pesar de todo lo dicho, la Danza educativa/creativa tiene a continuación su espacio, ya que muestra y profundiza en aspectos pedagógicos y metodológicos que se comparten.

El nacimiento de la Danza educativa/creativa, al igual que como se verá en la Danza integrada, tiene mucho que ver con la irrupción de la Danza moderna en la primera mitad del siglo XX, concretamente con Rudolf von Laban.

Estudió los movimientos espontáneos e impulsivos de los niños para comprobar su naturaleza innata y su capacidad para liberar las tensiones y desarrollar la expresión personal. Convencido de las facultades terapéuticas, educativas y comunicativas de la danza, estuvo muy interesado en la socialización de la danza con el fin de liberarla de los círculos elitistas para ponerla a disposición de cualquier individuo (Pastor, 2012, p.205).

Además de Laban, otros como François Delsarte o Émile Jacques-Dalcroze también hicieron su aportación al desarrollo de la Danza educativa/creativa, aunque es estos casos utilizándola como herramienta para alcanzar objetivos musicales.

Tanto Laban como Dalcroze tuvieron una gran influencia en el trabajo pedagógico de la pareja formada por el músico Carl Orff y la bailarina Dorothee Günther. Estos colocarían a la danza y a la música en un mismo nivel de igualdad, al contrario de lo que venía ocurriendo en anteriores prácticas. Ambos crearon en Munich en 1924 una escuela de danza, música y gimnasia.

Un nuevo sentimiento por la actividad física, por la práctica del deporte, la gimnasia y la danza se ha apoderado de la juventud en Europa. El trabajo y las ideas de Jacques-Dalcroze se han difundido por todo el mundo y han ayudado considerablemente a preparar el campo para un nuevo interés en la educación física. Laban y Wigman, por mencionar solo dos nombres, estuvieron cerca del zenit de sus carreras. Rudolf von Laban fue sin duda uno de los más importantes profesores de danza y coreógrafos de su tiempo, y sus escritos sobre danza lo han hecho internacionalmente famoso. La muy talentosa alumna de Jaques-Dalcroze y Laban, Mary Wigman, creó un nuevo tipo de danza expresiva. El trabajo de estos tuvo una considerable influencia en los círculos artísticos y educativos y fue en Alemania donde se crearon muchas escuelas de danza y gimnasia. Todas estas empresas fueron de gran interés para mí, y estuvieron todas muy conectadas con mi trabajo en el teatro. En 1924, en Munich, Dorothee Günther y yo fundamos la Günther Schule, una escuela de gimnasia, música y danza. Aquí vi la posibilidad de desarrollar un nuevo tipo de educación rítmica, y mis ideas sobre una recíproca interpenetración de la música y el movimiento en educación (Carl Orff en Haselbach, 2011, pp.134-136).

Es desde entonces que se encuentran:

Nuevas formas que se irán definiendo y sistematizando en la segunda mitad del siglo pasado bajo diferentes denominaciones según su lugar de desarrollo: danza educativa, danza creativa, danza libre,

danza recreativa o danza expresiva en Europa, y su expresión corporal en Argentina, aunque todas ellas referidas a metodologías bastante similares (Pastor, 2012, p.207).

Estas innovaciones tienen de particular que ponen al alumno en el foco de atención, como también lo hicieron todas las metodologías de renovación pedagógica que tuvieron lugar a finales del siglo XIX y principios del XX. Todas huían de los estereotipos del ballet: “La técnica debe ser móvil y nunca debe tener fin en sí misma” (Fux, 1999, p.33), y toman “el repertorio motriz natural y espontáneo de cada persona como punto de partida para el aprendizaje. (...) no se deben buscar movimientos difíciles o virtuosos, ni desarrollar grandes capacidades artísticas, sino obtener aprendizajes significativos, cualitativos y personales” (Pastor, 2012, p.207).

La Danza educativa/creativa busca, por lo tanto, “la ampliación del lenguaje corporal no verbal del alumno o alumna, partiendo de sus gestos o movimientos cotidianos y fomentando la experimentación libre y espontánea” (Pastor, 2012, p.208).

El educador debe convertirse en un orientador abierto y flexible, capaz de percibir y adaptarse a las necesidades expresivas del grupo. Es decir, no enseñar una serie de reglas o pasos definidos que muestren una forma creativa concreta, más bien facilitar que el propio alumno o alumna encuentre el proceso creativo que mejor se adapte a su manera de sentir y de expresarse (Pastor, 2012, p.208).

De regreso a la Danza integrada, a continuación se va a constatar como a través de esta el individualismo da paso al comunitarismo, la disciplina a la exploración, y la visión al sentido del tacto.

2.4 Singularidades de la Danza integrada

2.4.1 Antropología del cuerpo: individualismo vs. comunitarismo

Nuestra ciencia alcanzó la madurez el día en que el hombre occidental comenzó a darse cuenta de que nunca llegaría a comprenderse a sí mismo mientras sobre la superficie de la Tierra una sola raza o un solo pueblo fuera tratado por él como un objeto (Lévi-Strauss, 1992, p.47).

La noción de persona-sujeto, en oposición a la de persona-objeto, no garantiza el respeto al ser humano como individuo en una sociedad multicultural y globalizada, aunque forme parte del proceso de madurez de la ciencia antropológica en palabras de Lévi-Strauss. Como se

concluirá más adelante, la diversidad funcional en la danza se puede interpretar como una respuesta al individualismo vigente en la sociedad globalizada actual, es el retorno del hombre a la comunidad, al comunitarismo⁸.

Ya que el individualismo es el eje en el que gira este punto, y antes de acometer la situación sociológica que se dio durante el nacimiento de la Danza integrada, se van a aclarar los diferentes niveles de análisis del término individualismo, así como la relación de este con su contrario, el comunitarismo. En palabras de Gobernado (1999) existen tres niveles de análisis: el social, el cultural, y el de la personalidad, cada uno de ellos, a su vez, enmarcados en dos grandes grupos: “conceptos lógicamente complementarios” y “conceptos lógicamente contradictorios”.

CONCEPTOS LÓGICAMENTE COMPLEMENTARIOS		
	Individualismo	Cooperación
Social	Actor	Estructura social
Cultural	Liberalismo	Colectivismo
Personalidad	Yo	Nosotros
CONCEPTOS LÓGICAMENTE CONTRADICTORIOS		
	Individualismo	Comunitarismo
Social	Acción	Relación
Cultural	Naturaleza individual	Naturaleza social
Personalidad	Individuo	Comunidad

Tabla 1: Individualismo y comunitarismo según Gobernado (1999)

Gobernado (1999) recomienda que la comprensión de toda la terminología, expuesta en la tabla 1, en torno al individualismo “no es tanto la búsqueda de un enfoque teórico multidimensional como la toma de conciencia de esa multidimensionalidad en el comportamiento humano” (p.24). Y es en esta percepción multidimensional del mundo, entendida como la inevitable y rica diversidad humana, que el término comunitarismo, y su opuesto el individualismo, tienen interés para este estudio, así como todos sus homónimos en los niveles social, cultural y de la personalidad.

⁸ El concepto de comunidad se ha redefinido y se ha desligado del territorio y del contacto entre los miembros de la misma con las nuevas tecnologías de la información (Krause, 2001). Aquí se intercede, sin embargo, por un concepto de comunidad donde el contacto físico sea posible.

Ahora sí, se aborda el análisis social de la irrupción de un fenómeno comunitario como es la Danza integrada en la sociedad occidental e individualista de los años sesenta del siglo XX. Por un lado, hay que considerar la concepción moderna del cuerpo que Le Breton (1990) define como la ruptura con el otro, con el cosmos y con nosotros mismos, en definitiva, ausencia de solidaridad.

El cuerpo moderno es de otro orden. Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primeras que componen el cuerpo no tienen ninguna correspondencia en otro lugar), con él mismo (tener un cuerpo más que ser su cuerpo). El cuerpo occidental es el medio de la cesura, el recinto objetivo de la soberanía del ego (p.8)⁹.

Y por otro lado, una concepción del cuerpo anterior al origen del individualismo y que se conserva en las tradiciones populares, el cuerpo como elemento de inclusión y comunidad.

El cuerpo humano es en las tradiciones populares el vector de una inclusión, no el motivo de una exclusión (en el sentido que el cuerpo va a definir al individuo y a separarlo de los otros, pero también del mundo) (Le Breton, 1990, p.33)¹⁰.

Entonces, ¿es el hombre por naturaleza gregario o individualista? Según Gobernado (1986):

la búsqueda de la seguridad y la tranquilidad del estado previo al nacimiento ha de ser considerada como una de las principales fuerzas instigadoras de la utopía del enfoque comunitario. La personalidad humana ha sido modelada en organizaciones sociales de este tipo durante milenios; de ahí cierto anhelo también de repetir situaciones semejantes (p.113).

Tanto este anhelo prenatal como las propias tradiciones populares confirman la naturaleza gregaria del hombre, luego entonces, ¿cuándo se produce la incursión del individualismo en la sociedad?

(...) en el mosaico italiano del Trecento y del Quattrocento donde el comercio y los bancos jugaban un rol económico y social de una gran importancia. El comerciante es el prototipo del individuo moderno, el hombre cuyas ambiciones se desbordan de los marcos establecidos, el hombre cosmopolita por excelencia, que hace de su interés personal el móvil de sus acciones, aunque sea en detrimento del bien general (Le Breton, 1990, p.40)¹¹.

9 Traducción del autor: "Le corps moderne est d'un autre ordre. Il implique la coupure du sujet avec les autres (une structure sociale de type individualiste), avec le cosmos (les matières premières qui composent le corps n'ont aucune correspondance ailleurs), avec lui-même (avoir un corps plus qu'être son corps). Le corps occidental est le lieu de la césure, l'enceinte objective de la souveraineté de l'ego" (Le Breton, 1990, p.8).

10 Traducción del autor: "Le corps humain est dans les traditions populaires le vecteur d'une inclusion, non le motif d'une exclusion (au sens où le corps va définir l'individu et le séparer des autres, mais aussi du monde)" (Le Breton, 1990, p.33).

11 Traducción del autor: "(...) dans la mosaïque italienne du Trecento et du Quattrocento où le commerce et les banques jouent un rôle économique et social d'une grande importance. Le marchand est le prototype de l'individu moderne, l'homme dont les ambitions débordent les cadres établis, l'homme cosmopolite par excellence, faisant de son intérêt personnel le mobile de ses actions, fût-ce au détriment du "bien général"

Filósofos como Platón y Descartes, personajes anterior y posterior a la aparición de la figura del comerciante que Le Breton acaba de introducir, reforzarán el individualismo con sus afirmaciones sobre la supremacía de la mente en detrimento del cuerpo y de todo aquello perceptible y entendido desde los sentidos.

Al aprisionado cuerpo platónico y al mecanicismo cartesiano se añade el sentir “reparador” del cuerpo de los anatomistas, parecer que se arrastra hasta nuestros días en el sistema sanitario, creando:

(...) un dualismo que es el corazón de la modernidad y no solamente de la medicina, aquel que distingue al hombre de una parte y a su cuerpo de la otra. La medicina que con más frecuencia trata menos al hombre en su singularidad sufriente que al cuerpo enfermo (Le Breton, 1999, p.12)¹².

La Danza integrada aparece y viene a secundar un proceso de liberación del cuerpo, (iniciado con la Danza moderna de Laban a comienzos del siglo XX), y como se verá más adelante, de un cuerpo producto de la disciplina. Pero incluso este escape es relativo en palabras de Le Breton (1990):

Se puede demostrar fácilmente que las sociedades occidentales permanecen basadas en la supresión del cuerpo que se traduce en numerosos rituales dispensados a lo largo de situaciones de la vida cotidiana. Un ejemplo entre otros de la supresión ritualizada: la prevención del contacto físico con el otro (...). El status de discapacitados físicos en nuestra sociedad, la angustia difusa que engendra, la situación marginal del “loco” o de los ancianos por ejemplo permiten situar los límites de la “liberación del cuerpo”. Si existe un “cuerpo liberado”, es un cuerpo joven, bello, físicamente irreprochable. No habrá, en este sentido, de “liberación del cuerpo”, hasta que la preocupación del cuerpo haya desaparecido. Estamos lejos (p.10)¹³.

Aunque lejos actualmente de una verdadera liberación del cuerpo las diferentes manifestaciones de la danza han contribuido y contribuyen con creces a esta redención. Por un lado, la danza terapéutica, que según Franzisca Boas, una de sus pioneras en América, “gestos y acciones cotidianas pueden llegar a ser danza si una transformación tiene lugar dentro de la

(Le Breton, 1990, p.40).

- 12 Traducción del autor: “(...) un dualisme qui est au coeur de la modernité et non seulement de la médecine, celui qui distingue l'homme d'une part et son corps de l'autre. La médecine le plus souvent traite moins l'homme dans sa singularité souffrante que le corps malade” (Le Breton, 1999, p.12).
- 13 Traducción del autor: “On peut aisément montrer que les sociétés occidentales demeurent fondées sur un effacement du corps qui se traduit par de nombreuses ritualités dispensées au fil des situations de la vie quotidienne. Un exemple parmi d'autres de l'effacement ritualisé: la prévention du contact physique avec l'autre (...). Le statut des handicapés physiques dans notre société, l'angoisse diffuse qu'ils engendrent, la situation marginale du “fou” ou des vieillards par exemple permettent de situer les limites de la “libération du corps”. S'il existe un “corps libéré”, c'est un corps jeune, beau, physiquement irréprochable. Il n'y aura, en ce sens, de “libération du corps”, que lorsque le souci du corps aura disparu. Nous en sommes loin” (Le Breton, 1990, p.10).

persona; una transformación que le saca del mundo cotidiano y le coloca en un mundo de mayor sensibilidad” (Spencer, 1985, p.2)¹⁴. Y por otro lado el Contact improvisación (CI), una de las herramientas más útiles en la Danza integrada. Con él se van a ver escenificadas grandes reivindicaciones sociales de los sesenta y setenta.

Muchos de los pioneros, miembros del público, y críticos sintieron que la estructura del movimiento en el contact improvisation encarnaba literalmente las ideas sociales de los primeros años setenta, las cuales rechazaban los roles de género tradicionales y las jerarquías sociales. Consideraban la experiencia de tocarse y compartir peso con un compañero de otro sexo y cualquier tamaño como una manera de construir una nueva experiencia de interactuar con otra persona (...). El grupo sin director simbolizaba una comunidad igualitaria en la cual todos cooperaban y ninguno dominaba (Novack, 1990, p.11)¹⁵.

Al igual que en los años sesenta y setenta, el primer cuarto del siglo XX también fue testigo de estas demandas a través de la práctica de la danza. En “ambos periodos mantuvieron ideologías de conciencia social y radicalismo, a menudo estableciendo intencionadamente conexiones entre ideas de movimiento y conceptos sociales” (Novack, 1990, p.23)¹⁶.

Para terminar este apartado, Le Breton (1999) invita de nuevo a la reflexión con otra de sus publicaciones, esta vez con un título inquietante: “Adiós al cuerpo”. La defensa del cuerpo, como principio de conexión con la naturaleza, con la comunidad, con el propio hombre, en un mundo sin cuerpos, un mundo tecnológico donde cualquier persona puede adoptar cualquier identidad. El cuerpo se convierte así en una barrera imperfecta.

(...) la carne del hombre encarna su parte maldita que entornos innumbrables de la tecnociencia quiere felizmente remodelar, “inmaterializar”, transformar en mecanismos controlables para liberar al hombre de cargas engorrosas donde maduran la fragilidad y la muerte (...). Tentación demiúrgica de corregirlo, modificarlo, en defecto de hacer una máquina realmente impecable (Le Breton, 1999, p.11)¹⁷.

-
- 14 Traducción del autor: “ordinary gestures and actions can become dance if a transformation takes place within the person; a transformation which takes him out of the ordinary world and places him in a world of heightened sensitivity” (Spencer, 1985, p.2).
 - 15 Traducción del autor: “Many of the early participants, audience members, and critics felt that the movement structure of contact improvisation literally embodied the social ideologies of the early '70s which rejected traditional gender roles and social hierarchies. They viewed the experience of touching and sharing weight with a partner of either sex and any size as a way of constructing a new experience of the self interacting with another person. (...). The group with no director symbolized an egalitarian community in which everyone cooperated and no one dominated” (Novack, 1990, p.11).
 - 16 Traducción del autor: “Dancers in both periods held ideologies of social consciousness and radicalism, often intentionally establishing connections between movement ideas and social concepts” (Novack, 1990, p.23).
 - 17 Traducción del autor: “(...) la chair de l'homme incarne sa part maudite que d'innombrables domaines de la technoscience entendent heureusement remodeler, “immatérialiser”, transformer en mécanismes contrôlables pour délivrer l'homme de l'encombrant fardeau où mûrissent la fragilité et la mort (...). Tentation demiurgique de le corriger, de le modifier, à défaut d'en faire une machine réellement impeccable” (Le

En resumen, la diversidad funcional en la danza es una respuesta contestataria al individualismo vigente desde la aparición del comerciante en la Italia del Trecento italiano hasta la sociedad globalizada actual. Tanto el anhelo prenatal del que hablaba Gobernado (1990) como las propias tradiciones populares de Le Breton (1990) confirman la naturaleza gregaria del hombre. El cuerpo, por lo tanto, ha alternado a lo largo de su historia entre concepciones comunitarias que lo incluyen a individualistas que lo excluyen, como excluyentes también fueron el aprisionado cuerpo platónico y el mecanicismo cartesiano, que se añadieron al sentir “reparador” del cuerpo de los anatomistas. La danza y muchas de sus manifestaciones, desde la creación de la Danza moderna a principios del siglo XX, han sido y son un componente esencial en el proceso de liberación del cuerpo. La diversidad funcional en la danza también lo es, es el retorno del hombre a su naturaleza comunitaria y solidaria.

Por último, apuntar que la tecnología de la información y nuevos valores como el extropianismo conducen hacia una nueva ruptura del hombre con su cuerpo y con la comunidad. La danza, y el cuerpo como su principal herramienta, se alzan en ser la única manifestación artística que hay que salvaguardar para que el cuerpo no se convierta en otro elemento de museo: “Culture is embodied” (Novack, 1990, p.8).

2.4.2 Filosofía del cuerpo: disciplina vs. exploración

Como se adelantaba en el punto anterior, filósofos como Platón y Descartes reforzarán el individualismo con sus afirmaciones sobre la supremacía de la mente en detrimento del cuerpo y de todo aquello perceptible y entendido desde los sentidos, aunque como se verá a continuación también afectará a otros aspectos relativos al cuerpo.

Esta concepción negativa del cuerpo empezó a gestarse en el siglo IV a.C. con afirmaciones platónicas donde consideraba al alma aprisionada por el cuerpo. A Platón, le siguieron los primeros anatomistas, que como se ha dicho en el apartado anterior el cuerpo comenzó a convertirse en un objeto para analizar y para “reparar”. Aunque es definitivamente Descartes y su afirmación de que el pensamiento solo puede acceder al conocimiento a través de ideas claras, y no desde la inestabilidad de los sentidos, el que va a perpetrar esta concepción del cuerpo hasta nuestros días.

Breton, 1999, p.11).

Ocurre que René Descartes, más allá de que no pueda adjudicarse a él ni a ningún otro individuo el cambio de una época a otra, define en su obra el modo de relación con el mundo que dominará en Occidente hasta nuestros días: el dualismo cartesiano instaura una relación con el cuerpo de tipo instrumental, y concibe al tiempo, el espacio y el movimiento como elementos constitutivos de la danza, de modo cuantitativo (Tampini, 2012, p.34).

Esta idea negativa va a repercutir en la noción de danza y en su desarrollo como tal en su historia:

La danza que se configura de acuerdo a estos principios se ocupa, pues, de un cuerpo que es externo al sujeto: de un cuerpo-objeto al que un sujeto le da forma. Un cuerpo que es despojado de sus cualidades sensibles y que queda reducido a extensión, aquello plausible de medida y tratable matemáticamente (Tampini, 2012, p.35).

Es a partir del siglo XII que la danza comienza a alejarse de su carácter mágico-ritual, para iniciar un proceso de politización y codificación que se cree consolidado en la Francia de Luis XIV.

La creación de la Academia de Danza de París en 1661, durante el reinado de Luis XIV, es considerada por los especialistas como paso fundante en la consolidación de este proceso de constitución de la danza en tanto saber artístico (Tampini, 2012, p.32).

(...) al mismo tiempo que avanza la codificación y sistematización de los movimientos del ballet hasta tornarse un sistema autotético, se hace más claro que la danza carece de un elemento propio que le permita contar una historia. Lo cual entra en tensión con el horizonte representativo de las artes de ese momento, que intentaban representar o imitar la realidad. Como respuesta a esta tensión los coreógrafos necesitan incluir la pantomima, el gesto, el ademán para completar un lenguaje que se vuelve cada vez más abstracto. Es así que la danza se forjará íntimamente ligada, más precisamente supeditada, a la música, la literatura y, en algunos momentos también a la pintura (Tampini, 2012, pp.33-34).

Queda la danza, de esta manera, supeditada y prisionera de otras artes, adquiriendo un valor impuesto por la concepción platónica y el racionalismo cartesiano: “Así es que el cuerpo de ballet se constituye como máquina etérea: símbolo contundente del dominio de la naturaleza al que aspira el racionalismo moderno, encargado de representar las esencias o verdades eternas” (Tampini, 2012, p.46).

En la primera mitad del siglo XX, Walter Benjamin publica *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, donde expone un nuevo elemento inesperado que viene a potenciar la utilización política de la obra de arte, su reproductibilidad.

Pero en el mismo instante que la norma de la autenticidad fracasa en la producción artística, se trastorna la función íntegra del arte. En lugar de su fundamentación en un ritual aparece su fundamentación en una praxis distinta, a saber en la política (Benjamin, 1982, p.28).

En palabras de Paredes (2009) este nuevo componente toma nombre y apellidos en la política:

El punto principal de Benjamin consiste en señalar que el fascismo no puede ser comprendido sin los sucesos generados por la época de la reproducción técnica. Así, bajo las nuevas condiciones de producción, el fascismo intenta organizar a las masas permitiéndoles expresarse, sin modificar el régimen de la propiedad privada (p.93).

Este uso político se acompaña y sucede gracias a una pérdida, la de su originalidad, su autenticidad, lo que Benjamin denomina su aura. Aunque Benjamin se está refiriendo principalmente al conflicto entre pintura y fotografía, se puede hacer una analogía con la danza y decir que en cierta medida este fenómeno viene a potenciar el alejamiento iniciado en el siglo XII en la danza de su carácter mágico-ritual.

Este aura perdida, que tiene mucho que ver con la espiritualidad, en pro de lo material y el progreso técnico, invita a un coetáneo de Benjamin, Kandinsky (1996) a decir:

En estos tiempos mudos y ciegos, los hombres dan una importancia exclusiva al éxito externo, se preocupan solo de los bienes materiales y celebran como una gran proeza el progreso técnico que solo sirve y solo puede servir al cuerpo. Las fuerzas puramente espirituales son subestimadas en el mejor de los casos, o simplemente pasadas por alto (Kandinsky, 1996, p.29).

Volviendo a la dicotomía cuerpo/mente cartesiana, este crea un campo de cultivo adecuado para que el cuerpo se torne en elemento controlable. Basta una cita del filósofo Michel Foucault (2012) para entender el papel de la disciplina en la sociedad y su uso por el sistema económico y político. Foucault habla de la creación de *cuerpos dóciles* a través de la disciplina:

El momento histórico de la disciplina es el momento en el que nace un arte del cuerpo humano que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa. (...). La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política)” (p.160).

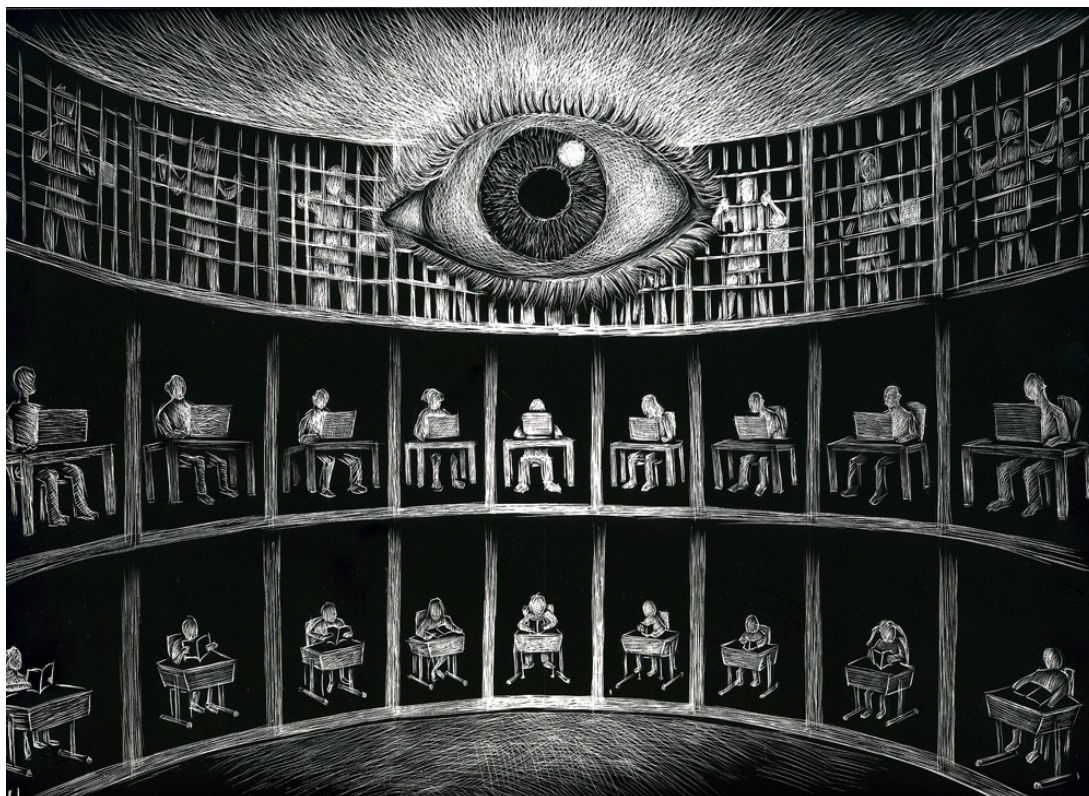


Figura 3: Ulrich, M. (2012). Panopticon [Scraperboard]. Recuperado de <http://portfolios.sva.edu/gallery/14960259/Rhizomatika-Fine-Art-Illustration-by-Michael-Ulrich>

La imagen arquitectónica del panóptico que utilizó el propio Foucault, y que Ulrich representó como se aprecia en la figura 3, visualiza con acierto el uso disciplinario que del cuerpo se hace en la sociedad, ya que según él la disciplina está ligada a la distribución de los individuos en el espacio: “El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos haya para repartir” (Foucault, 2012, p.166).

Este término tiene su origen en la arquitectura del siglo XVIII y en el filósofo utilitarista Jeremy Bentham. Una estructura carcelaria que permite que el vigilante observe a todos los prisioneros, un posicionamiento de poder y sometimiento del prisionero que se puede extrapolar a otros marcos:

Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero esas disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación. Distintas de la esclavitud, puesto que no se fundan sobre una relación de apropiación de los cuerpos, constituye incluso la elegancia de la disciplina prescindir de esa relación costosa y violenta obteniendo efecto de utilidad, como mínimo, igual de grandes. Distintas también de la servidumbre, que es una relación de dominación constante global, masiva, no analítica, ilimitada, y establecida bajo la forma de la voluntad singular del amo, de su “capricho”. Distintas del vasallaje, que es una relación de sumisión extremadamente codificada, pero lejana, y que atañe menos a las operaciones del cuerpo que a los productos del trabajo y a las marcas rituales del vasallaje. Distintas también del ascetismo y de las “disciplinas” de tipo monástico, que tienen por función garantizar

renuncias más que aumentos de utilidad y que, si bien implican obedecer a otro, tienen como objeto principal un aumento del dominio de uno sobre el propio cuerpo (Foucault, 2012, pp.159-160).

Entre ellos el de la danza, y en concreto en el ballet:

El dispositivo panóptico, en que la instancia saber-poder está a cargo de aquel que vigila, quien no habla en nombre propio, sino tan solo porta una verdad considerada objetiva, establece jerarquías para su funcionamiento. En el caso del ballet, se circunscribe la creación a la figura del coreógrafo, se reproduce en el escenario la misma lógica de sometimiento y docilidad de los cuerpos que ya existe en la clase (Tampini, 2012, p.36).

Queda claro que para Foucault y para Tampini el cuerpo y la disciplina corporal son una herramienta de control del poder. Pero.... ¿es la disciplina corporal la única forma de control del poder sobre el ciudadano? La respuesta es no. Sería simple, limitado y acotado a una fracción de la población si tan solo mediante el cuerpo el poder pudiera ejercer ese control. Para ampliar el foco de acción hay que acudir al otro polo de la dicotomía, la mente, y a otro contexto, el educativo. El sociólogo de la educación Basil Bernstein tiene la clave, pero esto se verá en el siguiente capítulo, donde se relacionarán aspectos educativos con las singularidades de la Danza integrada.

Otros filósofos aportan una concepción del cuerpo y de la danza que va más allá del cuerpo en sí y su utilización política, enriqueciéndola con su relación con el “otro”. Es el caso de Deleuze y Guattari (2004), que introducen el concepto de rizoma en comparación con el de árbol. Estos definen varios principios, el de conexión y heterogeneidad: “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden” (p.13); el de multiplicidad: “Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescentes” (p.13-14); el de ruptur asignificante: “Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras” (p.15); y el de cartografía y calcomanía: “Hacer el mapa y no el calco. (...). El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (p.17-18). En definitiva Deleuze y Guattari (2004) dejan entrever el comunitarismo inherente en el rizoma en comparación con los sistemas arborescentes:

Los sistemas arborescentes son sistemas jerárquicos que implican centros de significancia y de subjetivación, autómatas centrales como memorias organizadas. Corresponden a modelos en los que un elemento solo recibe informaciones de una unidad superior, y una afectación subjetiva de uniones preestablecidas (p.21).

Para terminar, la filósofa Marina Garcés (2013) cierra magistralmente esta última idea del “nosotros” y del “otro” abriendo una puerta a nuevas concepciones del cuerpo: “Yo no sé decir dónde empieza mi voz y acaba la de otros. No quiero saberlo. Es mi forma de agradecer la presencia, en mí, de lo que no es mío” (p.18). Un punto de partida grato y coherente, un espacio donde se dan las condiciones favorables para el diálogo. Gracias a su acercamiento a Merleau-Ponty, difumina aún más los límites entre las personas implicando al cuerpo:

¿Y si los cuerpos no están ni juntos ni separados sino que nos sitúan en otra lógica relacional que no hemos sabido pensar? Más allá de la dualidad unión/separación, los cuerpos se continúan. No solo porque se reproducen, sino porque son finitos. Donde no llega mi mano, llega la de otro. Lo que no sabe mi cerebro, lo sabe el de otro (Garcés, 2013, p.30).

La disciplina corporal ocultaba por lo tanto el control de los ciudadanos por parte del poder mediante el adiestramiento del cuerpo. El acto rebelde que va a fracturar estos mecanismos de control de masas es la vuelta a la exploración de nuestro cuerpo y el de los otros, no solo desde el punto de vista corporal sino como lenguaje de comunicación no verbal.

El momento histórico de las disciplinas es el momento en el que hace un arte del cuerpo humano que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa (Foucault, 2012, p.160).

2.4.3 Orígenes de la Danza integrada: lo visual vs. lo táctil

Con base en lo que se ha dicho anteriormente en cuanto a la diferencia entre Danza integrada y Danza inclusiva, en este estudio se va a usar el término Danza integrada si la referencia es al aspecto artístico de la misma, y Danza inclusiva, si de otra manera se está enfatizando su aspecto social, y por el marco en el que se desarrolla esta investigación, su cara educativa, y como consecuencia, su faceta como herramienta de inclusión.

Como también se ha dicho con anterioridad, y en palabras de Koppers (2013), la Danza integrada toma cuerpo en un tipo de cultura donde la comunidad y la solidaridad tienen hegemonía sobre la individualidad y el egoísmo, la *cultura de la discapacidad*.

Pero, ¿dónde están los orígenes de la Danza integrada? Hay que retroceder a la mitología griega para encontrar el primer vestigio de la relación de la danza con la discapacidad. El mito de Hefesto es la única referencia que las vincula hasta el siglo XX. “Con el paso de los siglos

la concepción apolínea del cuerpo se apoderaría de la danza y las renqueantes danzas de Hefesto caerían en el olvido en Occidente” (Canalías, 2013, p.26), como también ocurrió con las danzas dionisiacas asociadas a la tierra.

En los siglos que siguieron, bailarines, que una vez habían reconocido la fecundidad de la tierra a través de cada rito Dionisiaco, se encontrarían yendo a la deriva hacia la luz, como globos que habían perdido sus anclas, hasta que se pusieron, de manera poco natural, en las puntas de los dedos de sus pies (Benjamin, 2002, p.25)¹⁸.

El dios herrero Hefesto era cojo a causa de la caída que sufrió al ser expulsado del Olimpo por su padre Zeus. Esta cojera es la clave de su relación con la danza, ya que existen datos de una danza llamada de la perdiz, donde se baila a la pata coja, imitando la danza de cortejo de la perdiz. Por un lado, surgen rastros de esta danza en la cultura clásica griega: “Perdices, sagradas de las Grandes Diosas, formando parte de las orgías de los equinoccios de primavera del Mediterráneo este, cuando una danza de la cojera fue interpretada en imitación de las perdices (Graves, 1960, p.53)¹⁹. Y, por otro lado, se encuentra una danza similar en la cultura andina relacionada con la herranza, concretamente en el valle de Chancay (Perú). Según un estudio antropológico de Rivera (2012): “En su comparsa, las aves forman, pues, un círculo. En el centro de este se coloca una de ellas. (...). Es el macho quien “manda” y quien dirige los movimientos de todas las demás. Con tal disposición, las aves comienzan a moverse en el mismo sentido, haciendo girar el círculo, y levantando una de las patas” (p.174).

Después de esta introducción mitológica y popular, cabe adentrarse en los países donde se va a desarrollar esta experiencia: Estados Unidos y Reino Unido. En ambos se da una circunstancia social única para entender estos comienzos:

Es necesario regresar a los movimientos a favor de los derechos civiles y contra la guerra de los años sesenta. Fue un periodo donde la totalidad de los jóvenes occidentales parecían estar en protesta, (...). Una nueva “cultura joven” cuestionó las éticas de una sociedad que había emergido de la Segunda Guerra Mundial y que parecía inclinarse hacia el comienzo de una tercera (y posiblemente final) (Benjamin, 2002, p.31)²⁰.

18 Traducción del autor: “In the centuries that followed, dancers, who had once acknowledged the fecundity of the earth through every Dionysian rite, would find themselves drifting upwards towards the light, like balloons that had lost their moorings, until they stood, unnaturally, on the very tips of their toes” (Benjamin, 2002, p.25).

19 Traducción del autor: “Partridges, sacred to the Great Goddess, figured in the spring equinox orgies of the Eastern Mediterranean, when a hobbling dance was performed in imitation of cock-partridges” (Graves, 1960, p.53).

20 Traducción del autor: “we need to return to the civil rights and anti-war movements of the 1960s. It was a period when the whole of western youth seemed to be in protest. (...) A new 'youth culture' questioned the ethics of a society that had emerged from the Second World War and seemed hell-bent on starting the third

Esta reivindicación de derechos civiles es fundamental para que las manifestaciones artísticas incluyeran en breve a las personas con discapacidad. En Reino Unido, que fue receptor de artistas exiliados europeos, destaca la coreógrafa y bailarina austriaca Hilde Holger. Esta, junto con otros:

(...) formaba un discurso marginal dentro del panorama de la danza Británica, incluso dentro de la comunidad de danza exiliada de la Europa Modernista donde el dominio de la Danza Europea Moderna enraizada en el trabajo de Rudolf Laban ensombrecía a menudo el trabajo de mujeres profesionales con una base diferente a la de Laban u otras escuelas; no fue hasta los sesenta que mujeres del mundo de la danza con vocabulario dancístico expresionista llegaron a ser aceptadas en la cultura de la danza en UK a través de trabajos de mujeres del mundo de la danza de USA como Martha Graham o Doris Humphrey (Kampe, 2013, p.189)²¹.

Estas circunstancias no frenaron su trabajo. Transmisora de la danza expresionista alemana en India y Gran Bretaña, Holger fue “pionera en la danza trabajando con personas con dificultades de aprendizaje” (Kampe, 2013, p.200)²². Hecho que se vio consumado con la representación en 1968 de su espectáculo *Towards the light*. Se puede afirmar, según una conversación personal con el propio Thomas Kampe en enero de 2016, que Holger fue la primera persona en llevar a escena la danza con personas con y sin discapacidad. Esta iniciativa estuvo inspirada por los experimentos con Danza educativa/creativa que la misma Holger hizo con su hijo Dario, que nació con síndrome de Down. En una década aproximadamente Holger “legó su conocimiento sobre la enseñanza en este campo a nuevas figuras líderes en el campo de la “Danza Comunitaria” en UK – Wolfgang Stange, Carl Campbell and Royston Maldoom” (Kampe, 2013, p.200)²³.

Wolfgang Stange creó en 1980 *Amici Dance Company*, Carl Campbell en 1978 *Carl Campbell Dance Company* (Donnell, 2002, p.89), y Royston Maldoom se dedicó a la coreografía pero sin olvidar su lado más comprometido con la sociedad -en 2004 participó

(and possibly final) one” (Benjamin, 2002, p.31).

- 21 Traducción del autor: “(...) formed a marginal discourse within the British dance landscape, even within the European Modernist exile dance community where a dominance of the European Modern Dance pedagogies rooted in the work of Rudolf Laban overshadowed the work of often female practitioners from non-Laban based traditions or schools; it was not until the 1960s that female dance makers and expresionist dance vocabularies became acceptable and desirable in UK dance cultures through the work of US Modern Dance makers such as Martha Graham or Doris Humphrey” (Kampe, 2013, p.189).
- 22 Traducción del autor: “pioneered dance work for people with learning disabilities” (Kampe, 2013, p.200).
- 23 Traducción del autor: “passed on her teaching knowledge in this field over to the now leading figures in the field of 'Community Dance' in the UK -Wolfgang Stange, Carl Campbell and Royston Maldoom” (Kampe, 2013, p.200).

como coreógrafo en la película alemana *Rhythm is it!*, un proyecto donde se llevó la música clásica y la danza a colegios públicos berlineses-.

Otras figuras importantes en el desarrollo de la Danza integrada en el Reino Unido fueron Peter Brinson y Gina Leveté. Brinson estableció el *Community Dance Movement* y fundó *Ballet for All*. Creado en 1964 fue un proyecto del *Royal Ballet* para difundir la danza por todo el país. Leveté creó SHAPE en 1976 gracias a que Brinson “como director de la Fundación Gulbekian apoyó a Gina Leveté, una de las pioneras de la danza con personas con discapacidad, que pasó a establecer SHAPE, una red de artistas de la danza (opuestos a terapeutas) que comenzaron a trabajar la danza con personas con discapacidad” (Benjamin, 2002, p.36)²⁴.

En breve se estableció un interesante triángulo de relaciones entre Brinson, Stange, Leveté y Holger:

Fue Brinson quien estimuló a Wolfgang Stange a comenzar a trabajar con bailarines ciegos en 1977. Stange se había formado en The Place influenciado por la filosofía y la guía de Gina Leveté, sin embargo su visión coreográfica se debió más a la influencia de otra profesora, Hilde Holger. (...) Holger ofreció a Stange honorarios reducidos por sus clases si enseñaba a su hijo (que tenía síndrome de Down) a leer y escribir. Holger debió sentir que Stange tenía un don especial para la comunicación, y entonces Stange empezó una doble aprendizaje; no solo absorbió de primera mano las tradiciones de la danza moderna europea, sino que también comenzó a crear una relación con el hijo de Holger. Las experiencias de Stange le llevaron a crear AMICI Dance Theatre Company en 1980 (Benjamin, 2002, p.37)²⁵.

Otro gran difusor de la Danza integrada fue Fergus Early y su proyecto *Green Candle*, que “fundado en 1987, llegó a ser un vehículo para muchas personas jóvenes y mayores, con y sin discapacidad para explorar la danza y descubrir sus capacidades como intérpretes” (Benjamin, 2002, p.37)²⁶.

24 Traducción del autor: “as director of the Gulbekian Foundation supported Gina Leveté, one of the pioneers of disability dance work, who went on to establish SHAPE, a network of dance artists (as opposed to therapists) who began to work with disabled people” (Benjamin, 2002, p.36).

25 Traducción del autor: “It was Brinson who encouraged Wolfgang Stange to begin working with blind dancers in 1977. Stange, who had trained at the Place, was influenced by the philosophy and guidance of Gina Leveté, yet his choreographic vision owed more to the influence of another teacher, Hilde Holger. (...) Holger offered Stange reduced fee for her classes if he would spend some time helping teach her son (who had Down's syndrome) to read and write. Holger must have sensed that Stange had a special gift for communicating and so Stange began a double apprenticeship; not only did he absorb first-hand the traditions of the European modern dance, but he began to create a relationship with Holger's son. Stange's varied experiences led to the establishment of the AMICI Dance Theatre Company in 1980” (Benjamin, 2002, p.37).

26 Traducción del autor: “founded in 1987, was to become a vehicle for many people young and old, disabled and non-disabled to explore dance and discover themselves and their capabilities as performers” (Benjamin,

Steve Paxton también puso su grano de arena en el Reino Unido en el campo de la Danza integrada. A raíz de que la creadora de la técnica *Release*, Mary Fulkerson, se instalara en 1973 en Dartington, esta invitó a Paxton en 1986, donde trabajó con Anne Kilcoyne y junto a la que fundó *Touchdown Dance* para bailarines ciegos. De esta escuela salieron importantes bailarines del entorno de la Danza integrada como Lea Parkinson que llegó a ser miembro fundador de *CandoCo Dance Company*.

Pero parecía que hasta el momento las personas con diversidad funcional implicadas en estos proyectos de danza “eran consideradas todavía como invitados” (Benjamin, 2002, p.38)²⁷. En 1990, a Adam Benjamin y Celeste Dandeker “les llamó la atención la continua marginalización de muchos de los grupos de danza asociados a la discapacidad y en algunos casos también por el aparentemente bajo nivel de los logros previstos por los intérpretes” (Benjamin, 2002, p.39)²⁸, y crearon *CandoCo Dance Company*. Desde entonces, se crearon muchas compañías de danza en Europa, principalmente inspiradas en los trabajos de estos últimos.

Al otro lado del Atlántico la Danza integrada ve la luz en Estados Unidos. Si en el Reino Unido son los principios de la Danza moderna los que van impulsar el nacimiento de la Danza integrada, en Estados Unidos es la Danza postmoderna.

(...) el impulso de los coreógrafos post-modernos fue rechazar el virtuosismo y renunciar a la técnica pulida, literalmente dejar ir las limitaciones e inhibiciones del cuerpo, para actuar libremente, y también, en un espíritu de democracia, rehusar a diferenciar el cuerpo de un bailarín de un cuerpo ordinario” (Banes, 1987, p.XXVII)²⁹.

Para estos coreógrafos “la danza era danza no por su contenido sino por su contexto” (Banes, 1987, p.XIX)³⁰. El contexto al que se refiere Banes es político y tiene lugar entre los

2002, p.37).

27 Traducción del autor: “were still considered as ‘invitees’” (Benjamin, 2002, p.38).

28 Traducción del autor: “were struck by the continued marginalisation of many of the ‘disability’-associated dance groups we saw and also in some cases by the apparently low levels of achievement expected of the performers” (Benjamin, 2002, p.39).

29 Traducción del autor: “(...) the impulse of the post-modern choreographers was to deny virtuosity and to relinquish technical polish, literally to let go of bodily constraints and inhibitions, to act freely, and also, in a spirit of democracy, to refuse to differentiate the dancer’s body from an ordinary body” (Banes, 1987, p.XXVII).

30 Traducción del autor: “dance was a dance not because of its content but because of its context” (Banes, 1987, p.XIX).

años 1968 y 1973; en él se desarrollan “políticas, compromiso del público, e influencia no occidental. Temas políticos de participación, democracia, cooperación, y ecología, aunque a menudo inherente en los primeros años sesenta, estaban ahora hechos explícitos” (Banes, 1987, p.XIX)³¹.

Una de las manifestaciones dancísticas de la era postmoderna es el nacimiento en 1972 del Contact improvisación (CI) de la mano Steve Paxton. Su propia filosofía le va a convertir en una herramienta indispensable para la Danza integrada. En palabras de Banes (1987), el CI había evolucionado “no solamente como una alternativa técnica, sino como una red social alternativa” (p.XIX)³². Tanto Banes (1987) como Novack (1990) apoyan la teoría de que el CI encarna las ideologías sociales de los primeros años setenta, rechazando los roles de género tradicionales y las jerarquías sociales. Esta carencia de rangos y de roles de género se traduce en el CI en la ausencia de director y/o coreógrafo y en tomar como base la improvisación que “simbolizaba una comunidad igualitaria en la cual todos cooperaban y ninguno dominaba” (Novack, 1990, p.11)³³.

Del entorno del CI van a surgir los primeros coreógrafos y bailarines que van a impulsar y crear proyectos y compañías de Danza integrada en EEUU. En cuanto a proyectos destaca por su carácter innovador y mixto de personas con y sin discapacidad *Exposed to Gravity Project* (1986), liderado por Bruce Curtis y Alan Ptashek. Sus resultados se publicaron con posterioridad y desembocaron en 1990 en el primer proyecto de estas características vinculado a una Universidad, la Universidad de California en Berkeley. Curtis y Ptashek “enseñaron un curso llamado ‘The Moving Body’; que fue el primer intento de proporcionar un modelo accesible para la inclusión de estudiantes con discapacidad en un departamento de danza americano” (Benjamin, 2002, p.33)³⁴.

31 Traducción del autor: “politics, audience engagement, and non-Western influence. Political themes of participation, democracy, cooperation, and ecology, although often implicit in the early sixties, were now made explicit” (Banes, 1987, p.XIX).

32 Traducción del autor: “not only as an alternative technique, but also as an alternative social network” (Banes, 1987, p.XIX).

33 Traducción del autor: “symbolized an egalitarian community in which everyone cooperated and no one dominated” (Novack, 1990, p.11).

34 Traducción del autor: “taught a course called 'The Moving Body'; it was the first attempt to provide an accessible model for the inclusion of disabled students in an American dance department” (Benjamin, 2002, p.33).

Por otra parte, en 1987, otros dos coreógrafos y bailarines americanos muy ligados al CI, Alito Alessi y Karen Nelson “invitaron a Bruce Curtis y Alan Ptashek de Berkeley (Paradox Dance), y a Kevin Finnan y Louise Richards (Motion House) de Reino Unido para compartir prácticas y enseñanzas en lo que se llamó taller “Danza con necesidades diferentes”, como parte del Festival New Dance” (Benjamin, 2002, p.34)³⁵. Unos años después, en 1990, Alito Alessi crea *DanceAbility Project*, con sede en la Universidad de Oregon. Alito Alessi había fundado con anterioridad, en 1979, la compañía profesional *Joint Force Company*, que en principio no fue una compañía de Danza integrada, pero que tras la creación de *DanceAbility* se transformó en una compañía formada con personas con y sin diversidad funcional. A raíz de todos estos acontecimientos la Danza integrada se expandió por todo EEUU con la creación de nuevas compañías: AXIS en Oakland, Paradox Dance en Berkeley, Dancing Wheels en Cleveland, Mobility Junction en New York o Light Motion en Seattle.

En conclusión, el sentido del tacto en la historia de la danza es el relato de una reconciliación que nace con la Danza moderna a principios del siglo XX en Europa, de la mano de Rudolf von Laban, y termina con una de las manifestaciones de la Danza posmoderna en la década de los setenta, el *Contact improvisación* (CI) (Llorens, 2016; 2018). Creado por Steve Paxton, su característica más relevante es su lectura como una puesta en escena no verbal de las revoluciones sociales que se estaban dando en la época. El CI procuraría en breve la herramienta más adecuada para el trabajo de la Danza integrada, y esto se debe al alto valor inclusivo de dos de sus cualidades: la improvisación y el tacto. La improvisación por la oportunidad que ofrecen sus propuestas de ser acogidas, y no adaptadas, a cualquier individuo, independientemente de sus condiciones físicas, psíquicas o sensoriales, y el tacto por ser el sentido más universal, tanto por su presencia en todo ser humano, como por sus posibilidades de comunicación con el mundo y con el otro. La visión, y/o el ocularcentrismo dominante en Occidente dificultaba la reconciliación de la danza con el tacto.

35 Traducción del autor: “invited Bruce Curtis and Alan Ptashek from Berkeley (Paradox Dance), and Kevin Finnan and Louise Richards (Motion House) from the UK to share teaching and practice at what was called the 'Dance With Different Needs' workshop, part of the 1987 New Dance Festival” (Benjamin, 2002, p.34).

2.5 La Danza integrada en España

Con este apartado se deja constancia de la cada vez mayor presencia de la Danza integrada en España. De aquí emana el deseo de que los valores y las singularidades de estas experiencias, tanto artísticas como sociales o terapéuticas, lleguen poco a poco a reflejarse en las instituciones, y en este caso en las escuelas.

A continuación se enumeran algunas experiencias en torno a la Danza integrada en el campo profesional y amateur, que por su carácter generador de las singularidades de la misma, son de gran ayuda para la presente investigación. Para reducir la exposición se van a mostrar experiencias dentro del ámbito nacional, que a su vez son reflejo de esas mismas experiencias en países pioneros, y cuyos impulsores se formaron en torno a ellos.

Nombre	Asociación Dan Zass
Comunidad	Madrid (Madrid)
Web	www.danzass.com
Año de creación	2004
Coordinador/a	Cristina Arauzo
Disciplinas que abarca	Danza, música y teatro
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Tipos de diversidad	Intelectual y física
Fines	Hacer llegar el arte a personas con diversidad funcional
Financiación	Cajamar, El Corte Inglés y Obra Social La Caixa

Nombre	Asociación Kiakahart
Comunidad	Cataluña (Barcelona)
Web	www.kiakahart.com
Año de creación	2013
Coordinador/a	Jordi Cortés
Disciplinas que abarca	Danza y teatro
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Creación, expresión, inclusión, autonomía...
Financiación	Departament de Cultura de la Generalitat, Ajuntament de Barcelona, Triodos Bank.

Nombre	Asociación Ruedapiés
Comunidad	Murcia (Murcia)
Web	www.ruedapiés.es
Año de creación	2004
Coordinador/a	Marisa Brugarolas
Disciplinas que abarca	Danza integrada en la inclusión
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Formativo-pedagógico, divulgativo, de investigación y creativo-artístico.
Financiación	No hay financiación. A veces pública y a veces privada.

Nombre	Asociación Colectivo La Tralla
Comunidad	Andalucía (Málaga)
Web	www.musidanza.com
Año de creación	2014
Coordinador/a	Juan Bautista Llorens
Disciplinas que abarca	Danza, teatro y música
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Formativo, pedagógico y artístico
Financiación	Amapyp y Ayuntamiento de Málaga

Nombre	Compañía DyD
Comunidad	Castilla-León (Valladolid)
Web	compañiadyd.blogspot.com.es
Año de creación	2001
Coordinador/a	María Tomillo
Disciplinas que abarca	Danza
Tipos de diversidad	Intelectual
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Integración y proyección amateur o profesional en el mundo de la danza
Financiación	Ayuntamiento de Valladolid y Classic English Language Centre

Nombre	Danzamobile
Comunidad	Andalucía (Sevilla)
Web	www.danzamobile.es
Año de creación	1995
Coordinador/a	Esmeralda Valderrama y Fernando Coronado
Disciplinas que abarca	Danza, música, teatro y artes plásticas
Tipos de diversidad	Principalmente síndrome de Down
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Arte. Participación social. Inserción laboral. Crear un espacio donde se unen el mundo de las artes y el de la discapacidad
Financiación	Junta de Andalucía, INAEM, Ayuntamiento de Sevilla, Instituto de la Cultura y las Artes de Sevilla, Agencia Andaluza de Instituciones Culturales y Obra Social La Caixa

Nombre	Flick Flock
Comunidad	Andalucía (Cádiz)
Web	-
Año de creación	1995
Coordinador/a	Susana Alcón y Rafael Navarro
Disciplinas que abarca	Danza
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Artístico
Financiación	-

Nombre	Psico Ballet María León
Comunidad	Madrid (Madrid)
Web	www.psicoballetmaiteleon.org
Año de creación	1986
Coordinador/a	Pilar Gómez Cano
Disciplinas que abarca	Danza
Tipos de diversidad	Intelectual
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Integración, inserción laboral, formación...
Financiación	-

Nombre	La Integral PsicoDanza
Comunidad	Andalucía (Torre del Campo - Jaén)
Web	-
Año de creación	2005
Coordinador/a	Eva Domingo y Noelia Blanca
Disciplinas que abarca	Artes escénicas y plásticas
Tipos de diversidad	Intelectual
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Arte accesible para todos
Financiación	-

Nombre	Liant la troca
Comunidad	Cataluña (Barcelona)
Web	www.liantlatroca.com
Año de creación	2011
Coordinador/a	Jordi Cortés y Patricia Carmona
Disciplinas que abarca	Danza y teatro
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Artístico
Financiación	-

Nombre	Moments Art Dansa & Teatre
Comunidad	Valencia (Valencia)
Web	www.momentsart.com
Año de creación	1997
Coordinador/a	Juanjo Rico
Disciplinas que abarca	Danza y teatro
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Labor artística y educativo-rehabilitador
Financiación	Consellería de Bienestar Social, INAEM y Teatres de la Generalitat Valenciana

Nombre	Vinculados
Comunidad	Andalucía (Granada)
Web	www.ciadanzavinculados.com
Año de creación	2013
Coordinador/a	Carmen Vílchez y Alicia Sánchez
Disciplinas que abarca	Danza
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Profesional, inclusión social de bailarines con diversas capacidades y creación
Financiación	Junta de Andalucía, Conservatorio Profesional de Danza de Granada, Obra Social La Caixa, LamatDanza, Aderes, Útopi y CIAD inteacción danza

Nombre	El Tinglao
Comunidad	Madrid (Madrid)
Web	-
Año de creación	1995
Coordinador/a	Ángel Negro y Andrea d'Ovidio
Disciplinas que abarca	Danza
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con y sin diversidad funcional
Fines	Artístico e inserción laboral
Financiación	-

Nombre	Kolorearekin
Comunidad	País Vasco (San Sebastián)
Web	Kolorearekin.blogspot.com.es
Año de creación	2014
Coordinador/a	Alba Fernández
Disciplinas que abarca	Danza
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Artístico y formativo
Financiación	-

Nombre	Pares Suelos
Comunidad	Aragón (Zaragoza)
Web	www.facebook.com/perfilparessuelos
Año de creación	2014
Coordinador/a	Letizia Solanas y Violeta Fatás
Disciplinas que abarca	Artes escénicas
Tipos de diversidad	Intelectual, psíquica, física y sensorial
Dirigido a	Personas con diversidad funcional
Fines	Creación e investigación
Financiación	-

Se puede subrayar que de las quince experiencias encontradas en España, cinco se encuentran en Andalucía (Cádiz, Granada, Málaga, Sevilla y Torre del Campo en Jaén), del resto, tres en Madrid, dos en Cataluña, y una en Castilla León, Valencia, Murcia, Aragón, y País Vasco. Todas están relacionadas con la danza, la mayoría también con el teatro, y puntualmente con las artes plásticas y la música, como es el caso de la sevillana *DanzaMobile*, la malagueña *Colectivo la Tralla*, y la jienense *La Integral PsicoDanza*.

Se distinguen tres bloques en la creación de todos los proyectos. El primero a finales de los años 90, con la particularidad de que sus creadores provienen del *PsicoBallet de Maite León* creado en 1986. Estos tras su formación o contacto con Maite León decidieron iniciar su propio proyecto en diferentes provincias, como *DanzaMobile* en Sevilla, *Flick Flock Danza* en Cádiz, *El Tinglao* en Madrid y *Moments Art Danse & Teatre* en Valencia. Un segundo bloque de cuatro proyectos en la primera década del siglo XXI, y un último bloque de otros seis proyectos en la segunda década del siglo XXI.

En cuanto a los fines, todas son una vía formativa para personas con diversidad funcional, principalmente impulsadas por la ausencia de esta oferta por parte de instituciones públicas. De esta oferta formativa mediante talleres y seminarios derivan en la mayoría de ellas compañías profesionales o pseudo-profesionales en los campos de la danza y el teatro, consiguiendo así otro fin, la inserción laboral (*DanzaMobile* incluso recibe una subvención de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de la Junta de Andalucía). Aunque todas exponen en sus páginas que trabajan con personas con y sin diversidad funcional, no todas

hacen un trabajo real de simbiosis. En este sentido destacan *Ruedapiés* en Murcia y *Kiakahart* en Barcelona, que gracias a la excelente formación y experiencia profesional de Marisa Brugarolas y Jordi Cortés, pueden apostar por un trabajo de enriquecimiento artístico y personal gracias a la presencia de personas con diversas capacidades.

CAPÍTULO 3: LA DANZA INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL

En el capítulo 2 se ha profundizado en las singularidades de la Danza integrada desde un prisma artístico, acudiendo a campos como la sociología, la filosofía y la historia de la danza. Ahora es el momento de explorar estas singularidades desde otra óptica, la educativa, y presenciar cómo estas se transforman en aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva, no sin antes recordar el paradigma inclusivo en el que se basa esta investigación.

3.1 El paradigma de una educación inclusiva

En el capítulo 1 se dedicó un epígrafe al paradigma inclusivo. En él se retó a la calma acudiendo a las metáforas de la tortuga y el caracol a la que invitaban Kuppers (2004) y Zavalloni (2001), ambos desde perspectivas diferentes, la Danza integrada y la educación.

Además, y entrando de lleno en el campo educativo, se expusieron los orígenes del término inclusión. y quedaron relatados aspectos como la necesaria justicia curricular y la descategorización que lleva implícita una educación inclusiva. Por otra parte, se planteó la necesidad de partir de cero para construir una educación inclusiva real, donde los recursos educativos no estén infrautilizados (Fernández, 2005/06) a nivel de profesorado, alumnos, consejo escolar y otros integrantes de la comunidad educativa, y donde la homogeneidad no predomine en las aulas (Calderón y Habegger, 2012; López Melero, 2018, 2004; Sánchez y García, 2013; Stainback y Stainback, 2007).

Para este apartado se han reservado los aspectos más prácticos de un paradigma inclusivo. Hablar de Booth y Ainscow es hablar de educación inclusiva en acción. A ambos se le debe una guía para todo aquel centro educativo, docente o familia que sienta que algo debe cambiar en el sistema. En este camino de cambio, Fernández (2005/06) incita a implicar a toda la comunidad educativa, o Hopkins, Ainscow y West (1994) proponen herramientas para

comprometer al profesorado: “Respecto a la implicación de los profesores, el aprendizaje cooperativo es una forma de facilitar su compromiso” (p.98). La guía antes mencionada y esta investigación anhelan ser un empujón para que docentes y equipos directivos se paren a “repensar cuáles son los valores que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran” (Moriña, 2004, p.4).

Luego entonces, ¿cuándo una acción es inclusiva? Según Booth y Ainscow (2015) “cuando los adultos y estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores” (p.17). Estos valores son cinco: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad, y se pueden ver reflejados en tres dimensiones: la política, la práctica, y la cultural.

Las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende; y la Cultural refleja las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015, p.17).

Estas tres dimensiones se deben tener en cuenta cuando se llevan a cabo procesos de mejora o prácticas de inclusión, aunque otros autores como Hopkins, Ainscow and West (1994), o Pijl, Meijer y Hegarty (1997) lo llamen de otra manera: condiciones externas (cultural), condiciones de centro (política), y condiciones de aula (práctica). Dentro de estas dimensiones se definen una serie de indicadores que sirven al interesado para el análisis inclusivo de su labor dentro del ámbito educativo, y para evaluar su propio proceso. Aquí ha servido de gran ayuda para la evaluación de la propia investigación, como se muestra en la tabla 2:

Dimensiones Booth and Ainscow	Cómo se plasma en la investigación
A: crear culturas inclusivas	Incluyendo al profesorado en la investigación.
	Invitando a repensar a los docentes sus propias acciones.
	Informando a las familias del alumnado implicado.
B: establecer políticas inclusivas	Implicando al centro y a sus agentes internos: junta directiva y profesorado.
C: desarrollar prácticas inclusivas	Trabajando los cinco valores de igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad en el programa de intervención.
	Dando la bienvenida a todo el alumnado.
	Fomentando la participación de todo el alumnado en las actividades.
	Aprendiendo unos de otros (alumnado).
	Todas las actividades pueden ser interpretadas desde cada persona.

Tabla 2: Dimensiones de Booth and Ainscow (2015) en la investigación

En definitiva, se trata de “aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación” (Booth y Ainscow, 2015, p.25).

Para ello, hay que alejarse de los curriculum de corte tradicional que preparan a un sector de la sociedad para la educación universitaria, y apostar por un curriculum de corte inclusivo, donde la prioridad esté en los valores inclusivos que se han definido antes. ¿Cómo sería vivir en una sociedad fruto de esa experiencia?

Por otra parte, y para completar la acción expuesta por Booth y Ainscow (2015), Stainback (2007, pp.55-56) propone 5 estrategias para diseñar una planificación inclusiva:

a) *Tener muy presentes los objetivos generales de la educación.* Es muy fácil centrarse en los contenidos y olvidarse de los objetivos generales, por ejemplo: expresarse artísticamente como objetivo general frente a aprender las seis posiciones básicas de ballet.

b) *Crear un marco curricular común.* Diseñar el currículo de centro desde los intereses y necesidades del alumnado.

c) *Ofrecer un currículo rico en significados.* Un aprendizaje relacionado con la experiencia: enfoques cooperativos, microsociedad, proyectos, etc.

d) *Medir los resultados individualizadamente y basándose en el rendimiento.*

e) *Reconocer la fuerza del currículo*. Es decir, diseñar actividades para desarrollar otras características como autoestima o el respeto.

Asimismo, Stainback y Stainback (2007) proponen una perspectiva holística y constructivista que reconoce que, “los contenidos de aprendizaje deben tener en cuenta el carácter dinámico de lo que hace falta para vivir y trabajar satisfactoriamente en una comunidad. Para aprender, utilizar y conservar la información, esta ha de ser significativa y tener sentido para quien aprende” (p.88).

A modo de conclusión, Booth y Ainscow (2015) invitan a quitar etiquetas:

(...) entender las “deficiencias” o “la discapacidad” de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. Por último, oculta las dificultades que experimentan aquellos estudiantes “sin etiqueta” y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación (pp.44-45).

Y a cambiar el enfoque tradicional médico por el social:

La discapacidad puede verse como una barrera para la participación, para personas con dificultades, dolor crónico o enfermedad. El modelo médico o el modelo individual de la discapacidad, considera las barreras que tienen que afrontar las personas con discapacidad como una consecuencia directa de sus discapacidades. La visión de un modelo social sobre la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelven. A menudo la discapacidad surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias y como resultado de no ser capaces de eliminar o remover los obstáculos para acceder y participar (Booth y Ainscow, 2015, p. 46).

Si se quitan barreras, se crea comunidad, si se convierten los valores inclusivos en el eje vertebrador del currículum se podrá comprobar como esto repercute en el aula, en el centro, y en la sociedad: “Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los estudiantes, la necesidad de apoyo individual se reduce” (Booth y Ainscow, 2015, p.48). ¿No es el arte, y en este caso la danza, el movimiento y la música, una manera de expresión universal con la que se podría desarrollar una educación inclusiva?

3.2 Aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva

Si bien las singularidades de la Danza integrada se concretaron en comunitarismo, exploración y sentido del tacto, se va a constatar cómo estas acontecen de la misma manera en el ámbito de la educación; desde el individualismo de Rousseau al cooperativismo de Freinet, de la disciplina curricular en las aulas a la libertad de exploración que sugiere Ellen Key, y de la supremacía de los sentidos de distancia, como la vista, a los de proximidad, como el tacto, y sus aplicaciones en la educación.

3.2.1 Interacción social en procesos educativos

La interacción social se puede enfocar desde diferentes puntos de vista, ya sea desde su desarrollo en la propia historia de la pedagogía, o a partir de las diferentes tendencias en la psicología del desarrollo.

En cuanto al primer enfoque, Rousseau (1985) publicó en 1762 *Emilio o De la Educación*. En él, y por primera vez en la historia de la educación, se plantea la diferenciación entre infantes y adultos en cuanto al aprendizaje; una consecuencia lógica de la sociedad ilustrada, donde el sentimiento individualista predominaba, y desde donde se desarrollaron y comenzaron las primeras revoluciones por la lucha y la defensa de los derechos individuales.

Por otra parte, y al cabo de un siglo aproximadamente, aparecen los primeros procesos de enseñanza-aprendizaje que ponen el foco en la interacción social, dentro de un cajón denominado pedagogías alternativas, es decir, aquellas enseñanzas que priorizaron a la persona y a su desarrollo integral, rechazando aquellas anteriores o tradicionales de carácter instructivo.

Uno de sus principales representantes es el francés Célestin Freinet, cuyo principio más sobresaliente es el hecho de convertir a la escuela en una cooperativa escolar. Desde el punto de vista pedagógico, este hecho es heredado en parte del descubrimiento de la pedagogía cooperativista y marxista de Makarenko durante su viaje a Rusia en 1925, y surge para adaptar la escuela a los tiempos modernos, en un momento en el que se estaba acentuando la pérdida de autoridad en los hogares y en las aulas: “Hacer interesante el trabajo escolar, es el leit-motiv de la pedagogía actual” (Freinet, 1972, p.25). Desde la creencia de que el trabajo

está en la naturaleza del niño, Freinet (1972) aboga por una educación del trabajo, y defiende que: “La escuela debería ser, en todos los grados, un vasto taller de observación, de experimentación y de trabajo” (p.49).

Para llevar a cabo este proyecto Freinet redacta una serie de principios: ser mayor que el alumnado no significa necesariamente estar por encima de ellos, el comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional, a nadie le gusta que le manden de modo autoritario, todo individuo quiere tener éxito, el libro de texto es un error para el aprendizaje en la escuela, o el proceso de adquisición del conocimiento es mediante el tanteo experimental (Trilla, 2001, p.254). Y estos principios se implementaban, y se implementan ya que su legado sigue vivo, a través de un conjunto de técnicas que el mismo llamó *técnicas Freinet*, entre las que destacan: los complejos de interés, que toma del término *centros de interés* de Decroly (Muset, 2001), el texto y el dibujo libre, los libros de vida, la imprenta escolar, la cooperativa escolar, la correspondencia interescolar, magnetófonos o los ficheros autocorrectivos. En definitiva, Freinet apoya una disciplina, no basada en la soberanía del profesor o del adulto, sino en una disciplina no autoritaria, una disciplina cooperativa.

Además de acciones como la de Freinet, otras realidades educativas, como la llamada *educación personalizada*, engloban lo individual con lo social. Entre sus representantes, las experiencias de Emmanuel Mounier, Vasili A. Sujomlinsky o Paulo Freire, que vinieron a contraponerse a teorías anteriores excesivamente individualistas como las de Immanuel Kant, Stuart Mill o Johann F. Herbart, deseando que “la educación se realice en una absoluta libertad, sin barreras sociales para los individuos” (Casanova, 1991, p.15).

De cara a experiencias más actuales, se han encontrado defensores del fomento del comunitarismo en la escuela. Kirk (1989) defiende que el curriculum básico puede ser el medio mediante el cual impulsar el valor social de la educación en una sociedad individualista.

[...] una buena sociedad es aquella en la que los seres humanos alcanzan cierta dignidad al implicarse en diversas formas de vida comunitaria y experiencias colectivas. Aunque la desintegración de las comunidades tradicionales y el fomento del individualismo, por ejemplo, han perjudicado la vida colectiva, se puede regenerar con un currículum escolar convenientemente modificado (p.41).

O bien prácticas más innovadoras y afines a este estudio cuyo epicentro es el cuerpo, y donde este es una forma de entender y controlar los procesos de socialización en espacios escolares (Martinelli, Daolio y Filgueira, 2017).

Además de la pedagogía, la psicología del desarrollo es otro campo a tener en cuenta para entender la naturaleza de la interacción social. Está altamente aceptado en el sector de la investigación educativa que el niño conoce el mundo y se desarrolla tanto psíquica como físicamente a través de la actividad, de la acción. No cabe duda de que, entre todas las teorías sobre la psicología del desarrollo del niño, las que surgieron de las investigaciones de Piaget y Vygotsky, así como de sus seguidores, son las que han dejado una mayor impronta en los profesionales de la educación.

Ambos diferían en la forma en la que se daba la acción, a través de la cual el niño conoce el mundo. Mientras que Piaget creía en un desarrollo en estadios unidireccional que se daba en la interacción directa del niño y su medio ambiente (Piaget, 1975; 1993), Vygotsky defendía un desarrollo multidireccional, “ya que el desarrollo lo organiza la interacción social, conduciendo al niño hacia las habilidades de aquellos que lo rodean” (Tudge y Rogoff, 1995, p.110). Piaget, sin embargo, siempre consideró la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, aunque nunca lo tomó tan en serio como para hacer una inmersión empírica en ello.

Otro de los aspectos interesantes de las teorías de Piaget y Vygotsky es la creencia en el *conflicto cognitivo* como generador de conocimiento. Mientras que Piaget (1975) pensaba que: “(...) toda regulación es una reacción a una perturbación” (p.22), en la interacción del niño con el medio ambiente, en Vygotsky, esta interacción se produce con el otro, con otros.

Al hilo de lo dicho, una serie de investigadores posteriores a Piaget apuntaron que “la forma más adecuada de producir perturbaciones en el sistema cognitivo del niño era la interacción social de este con un igual, pero con un punto de vista diferente de la tarea a realizar” (Fernández y Melero, 1995, p.9). Por otra parte, Tudge y Rogoff (1995) han recogido las investigaciones de corte piagetiano y vygotkiano que muestran la efectividad de la interacción social en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje; mientras que los piagetianos han demostrado esta efectividad de la interacción social experimentando en cuanto al concepto de

conflicto cognitivo, la imitación de un modelo, o la intersubjetividad (compartir puntos de vista diferentes entre iguales), los vygotskianos se han centrado en la coconstrucción de soluciones.

Otro aspecto es, si realmente el niño de preescolar se puede beneficiar de esta interacción social. Las investigaciones en este aspecto advierten “que el beneficio era limitado cuando la interacción tenía lugar entre preescolares” (Tudge y Rogoff, 1995, p.117). Una de las razones que apoyan este resultado es el escaso desarrollo del lenguaje en edad preescolar, lo que provocaría una escasa comunicación. Vygotsky podría apoyar esta razón, ya que el lenguaje es para él el medio mediante el cual lo social pasa a lo individual: “Palabras que ya tienen un significado para los miembros adultos de una comunidad llegan a tener el mismo significado para los jóvenes en el proceso de interacción social” (Tudge y Rogoff, 1995, pp.104-105). Por otro lado, Piaget pone en duda la capacidad del niño en edad preescolar, o en etapa preoperacional, para que se produzca un intercambio de conocimiento, y lo hace aludiendo a que en esta etapa opera el egocentrismo. Posteriormente a esta afirmación de Piaget (1959), este concluye que “durante este período, el niño, fluctúa entre dos polos, el monólogo - individual o colectivo- y la discusión o auténtico intercambio de ideas” (citado en Tudge y Rogoff, 1995, p.107). Se puede concluir diciendo que “el mundo social influye en el desarrollo desde el principio de la vida; la actividad independiente tiene lugar cuando el niño internaliza procesos mentales superiores mediados culturalmente, procesos que el niño ha podido internalizar antes solamente con ayuda” (Tudge y Rogoff, 1995, p.108).

Como se ha visto, existen evidencias, tanto en la historia de la pedagogía desde Freinet a Kirk como en la psicología del desarrollo con Piaget y Vygotsky, de la importancia de la interacción social en el desarrollo del niño. No se debe olvidar que estas teorías, a excepción de la de Martinelli, Daolio y Filgueira, hacen referencia a una interacción social a través de la comunicación verbal y para el desarrollo cognitivo, mientras que en esta investigación la comunicación que se utiliza es la no verbal, el movimiento y la danza.

3.2.2 Exploración vs. disciplina curricular

Ellen Key (1849-1926) fue una escritora, pedagoga y feminista sueca que tuvo un papel relevante en su época en cuanto a los derechos de la mujer y del niño. Mientras que, por una

parte, y en una época de hombres y para hombres, defendió la posición de la mujer en el mundo laboral sin renunciar a la maternidad: “Educar significa permitir que la naturaleza trabaje de un modo lento y tranquilo por cuenta propia, impidiendo las circunstancias que podrían contrariarla” (Key, 1906, p.96). Por otra parte, abrió las puertas a una educación libre: “El error más grande de la educación actual es el de ocuparse demasiado de los niños. El ideal de la educación futura será crearles un ambiente bello, en el sentido más extenso y elevado de la palabra, en donde podrán crecer y moverse libremente, teniendo por única limitación los derechos intangibles de los demás” (Key, 1906, p.98).

En esta concepción exploratoria y libre, incide en la no intervención en el campo educativo diciendo:

El arte de la educación consiste en saber cerrar los ojos de cada diez veces nueve, en evitar intervenciones demasiado directas y por lo general inútiles, y en dirigir todo cuidado a reformar el ambiente en que viven los niños, y sobre todo a nosotros mismos (Key, 1906, p.101).

Defensora de una educación con la familia, lejos de la escuela, las calles, o las fábricas, Key (1906) cita a Montaigne cuando afirma que: “Todos preferimos las frutas naturales a las artificiales; y para nuestros niños debemos preferir la experiencia de la vida a la de los libros. Haced que estudien menos cosas de memoria y las aprendan mejor con la práctica” (p.158).

En oposición a esta propuesta keysiana, y como se decía en el capítulo anterior en cuanto a la disciplina, quedaba claro que para Foucault y para Tampini el cuerpo y la disciplina corporal son una herramienta de control del poder. Ahora bien, esta forma de dominio no es la única, ya que de lo contrario este ejercicio del poder estaría acotado a una fracción reducida de la población. Para ampliar este foco de acción hay que acudir al otro polo de la dicotomía cartesiana, la mente, y a otro contexto, el educativo, donde el sociólogo de la educación Basil Bernstein tiene la clave.

En primer lugar, la aportación de Bernstein a las teorías de la reproducción cultural: “Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante, y segundo, que hay una distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado” (Bernstein, 1990, p. 18). Por lo tanto, “La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella” (Bernstein, 1990, p. 16). Es decir, la

educación es el medio por el que el poder transfiere sus mensajes, siendo estos a su vez totalmente ajenos a la propia educación. Por otra parte, lo verdaderamente novedoso en Bernstein es el énfasis en el medio por el que estos mensajes se transmiten, criticando a las instituciones en estos términos: “Están interesadas solo en comprender cómo las relaciones de poder externas son transmitidas por el sistema; no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino únicamente en un diagnóstico de su patología” (Bernstein, 1990, p. 20). Bernstein estaba pues interesado en el dispositivo de transmisión, es decir, en el mensaje que se transmite con la práctica pedagógica oficial (en el aula), dicho de otra manera, mediante mensajes intrínsecos en los currículum escolares. Los sistemas educativos son, por lo tanto, el contexto más adecuado para perpetrar las necesidades del poder, y los currículum escolares la forma de transmisión para hacerlas perpetuas.

Con base en estas ideas filosófico/sociológicas y educativas se puede constatar la existencia de una disciplina corporal y de una disciplina curricular. La disciplina oculta el control de los ciudadanos por parte del poder, desde un punto de vista corporal mediante el adiestramiento del cuerpo, y desde un punto de vista mental mediante los currículum escolares. El acto rebelde que va a fracturar estos mecanismos de control de masas es la vuelta a la exploración y la improvisación de nuestro cuerpo y el de los otros, no solo desde el punto de vista corporal sino como lenguaje de comunicación no verbal (Llorens, 2016).

La dicotomía cuerpo y mente cartesiana mencionada anteriormente está cristalizada en ambas disciplinas, la corporal y la curricular. Esta dicotomía despedazada tiene en la Danza integrada un terreno donde reconciliarse: un mensaje limpio y libre de mecanismos de manipulación corporal y mental.

3.2.3 El sentido del tacto en la educación

Antes de entrar de lleno en el mundo de la educación y su relación con el sentido del tacto, se va a dedicar un breve apartado a aspectos básicos del proceso perceptivo y su relación con la respuesta motora.

3.2.3.1 El proceso perceptivo

La piel recubre todo la superficie corporal, y se pueden distinguir dos capas: la epidermis, la más exterior, y la dermis. Ambas se asientan en la hipodermis, que permite el deslizamiento de la piel sobre las estructuras más profundas. El sentido del tacto se percibe gracias a diversos tipos de terminaciones nerviosas que tienen función táctil (folículo piloso, discos de Merkel, o los corpúsculos de Ruffini, Meissner o Paccini). Su número, es decir, la cantidad de receptores por centímetro cuadrado de piel, es distinto en las diferentes partes del cuerpo, a mayor número de ellos mayor sensibilidad. Estos diferentes receptores corresponden en realidad a los diferentes matices de sensibilidad recibidos en la piel: tacto, presión, vibración, calor, frío y dolor, y según Gimeno, Rico y Vicente (1986) “corresponden realmente a sentidos diferentes” (p.115).

La respuesta motora del cuerpo es una respuesta a un conjunto de estimulaciones que forman lo que Kephart (1972) llama un “patrón global”, donde se “integra toda la información sensorial recibida como base de comportamiento, puesto que solo entonces podemos responder simultáneamente a todos los estímulos que actúan al mismo tiempo” (p.75).

Kephart (1972), además, es partidario de un aprendizaje basado en un proceso dinámico y no en lo que llama “memoria mecánica”: “El recordar la dirección y el número de teléfono propios tiene indudable importancia, aunque no pueda esperarse que tal aprendizaje produzca ningún cambio sustancial en las reacciones generales de comportamiento” (p.85).

De todo lo dicho se concluye que la conducta depende totalmente de las funciones motoras.

Si examinamos la escala de la vida, recorriéndola tanto en el tiempo como en el orden de su organización, nos encontraremos con el músculo antes que con el nervio, y con el nervio antes que con la mente propiamente dicha y su capacidad de conocer. Se diría que ha sido el acto motor, provocado por el estímulo del impulso vital, el que ha constituido la cuna de la mente. Parece como si los actos motores, mediante los cuales se integran las funciones mecánicas del individuo, hubieran iniciado a la mente en su camino hacia el desarrollo de las funciones de conocimiento (Kephart 1972, p.48).

Sería necesario, por lo tanto, cuidar todas las etapas de desarrollo del niño en cuanto a la fijación de sus patrones perceptivo-motores básicos: “El desarrollo del niño se efectúa a través

de estas diversas etapas durante los años preescolares, y a la edad de seis o siete años ha llegado ya a construir una estructura espacial” (Kephart, 1972, p.153).

3.2.3.2 El tacto y su presencia en la educación

Los sentidos en general han estado relegados en la cultura occidental y en la historia de la educación por diversas razones. De los cinco sentidos, tres son los llamados de proximidad, el tacto, el gusto y el olfato, y dos de distancia, la vista y el oído. La bipolaridad cuerpo/mente ya mencionada también se ve reflejada en esta división de los sentidos. Los sentidos de proximidad, y en especial el tacto, han tenido y tienen connotaciones sexuales, y, por lo tanto, se relacionan con el cuerpo, mientras que el oído y la vista “se considera que sus placeres son cerebrales y admirables” (Davis, 1976, p.187). O desde otro punto de vista, y como dice Soler (1986): “al ser el sentir común al hombre y al animal, la preocupación por su educación puede parecer no justificada al considerarse un modo de vida animal y, por ende, no “específicamente humano”. Todo lo que no es exclusivamente humano cae fuera de la atención educativa” (p.50).

A continuación se verifica como lo sensorial se desarrolla en las diferentes teorías de la educación a lo largo de la historia, que como la bipolaridad mencionada, se puede relacionar con dos objetivos: uno como propulsor del desarrollo cognitivo de la persona, y otro como generador de vínculos sociales.

Precisamente durante los primeros años, cuando los cinco sentidos son sus únicos educadores, no cesamos de repetir a los niños: “¡No toques esto! ¡Deja aquello!” Su desarrollo físico y moral requeriría habitaciones grandes y alegres, unos cuantos cuadros hermosos en las paredes, pocos muebles sencillos y sólidos, y completa libertad de acción (Key, 1906, p.111).

Es de nuevo Key quien incitando a la no directividad en la educación, cita a los sentidos como los verdaderos educadores. Con anterioridad, hay que retroceder a Froebel y su publicación de 1826 *La educación del hombre*, para recoger los primeros argumentos en defensa de los sentidos. En ella, y al contrario que Freinet, destaca la importancia del juego, como actividad de expresión libre y espontánea:

El niño en cualquier lugar que se encuentre, sabe siempre asegurarse un espacio particular para jugar con sus camaradas, y estos juegos en común producen frutos utilísimos a la sociedad misma. Por ellos se manifiesta el sentimiento de la comunidad, de sus leyes y sus exigencias (Froebel, 2003, p.37).

Para Froebel el niño se desarrolla en una serie de grados que se entrelazan uno detrás del otro. El primer grado corresponde a la criatura, el segundo al niño, y el tercero al adolescente. Es en el segundo grado donde el juego tiene la mayor relevancia: “El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz juego” (Froebel, 2003, p.18).

Por otro lado, Froebel también afirma que los ejercicios manuales y el juego antes citado son el paso indispensable de exploración y conocimiento de los objetos y del exterior antes de ejercitarse en el trabajo de los adultos y la vida diaria:

Haced que aprenda en sí mismo, desde temprano, el punto de apoyo para todas sus fuerzas y para todos sus miembros, que repose o se mueva con toda confianza y libertad; que aprenda a coger y a sostener los objetos por medio de sus manos, a mantenerse en pie y a andar por medio de sus pies, a ver, a encontrar, a descubrir los objetos por sus propios ojos, a emplear, en fin, cada uno de sus miembros, según el grado de fuerza que respectivamente les corresponde (Froebel, 2003, p.9).

Además de la importancia que le da a los sentidos, y como se podía intuir de sus argumentos expuestos hasta ahora, Froebel subraya la presencia de la educación corporal en la escuela: “Es necesario para el hombre conocer, estimar y formar su cuerpo, envoltura inevitable de su espíritu, medio de manifestación para su ser, y someterlo a ejercicios coordinados y graduados a vista de su desarrollo y de su formación” (Froebel, 2003, p.82).

Otra figura de gran importancia por su énfasis en la educación de los sentidos es María Montessori. Esta toma como referencia a Froebel, aunque hace de la diferencia con él, la base de su filosofía (Plá et al, 2001). Esta divergencia radica en la intervención o no del docente en el proceso de aprendizaje. Montessori hace hincapié en que es “el ejercicio que realiza el niño, la autocorrección, la autoeducación lo que debe ejercer su influencia; por eso la maestra no debe en modo alguno intervenir” (Montessori, 2003, p.203). Es decir, que el niño se educa en la exploración y la autocorrección pero dentro de un entorno calculado y científico diseñado por la propia Montessori.

En un contexto científico, los sentidos fueron y son elementos medibles a través de la estesiometría, pero Montessori discrepaba diciendo que: “Los procedimientos estesiométricos no son en gran parte aplicables a la infancia” (Montessori, 2003, p.199), y añade que “aunque la pedagogía pueda sacar partido de la psicometría, no debe medir las sensaciones, sino

educar los sentidos” (Montessori, 2003, p.199). Y es para esta educación para la que diseña toda una serie de materiales científicos, que son hasta hoy día toda una referencia en la educación: “Para que un instrumento responda a este fin es preciso que no fatigue, sino que divierta al niño, y he aquí lo que dificulta la elección del material” (Montessori, 2003, p.200).

Para seguir conociendo y entendiendo más en profundidad el uso de los sentidos en la historia de la pedagogía, habría que adentrarse en otro campo como el de la psicología. Para ello, hay que definir un concepto que amplía los horizontes del concepto de sentido del tacto que se ha hecho hasta ahora, y que se ajusta más adecuadamente a la presente investigación, el sistema háptico.

Gibson (1966) “critica la creencia, mantenida por otros psicólogos, según la cual el tacto activo vendría a ser una mera suma de dos modos de sensaciones diferentes: la cinestesia y el tacto propiamente dicho. Considera que esta teoría no tiene en cuenta ni el carácter propositivo del tacto, ni la multiplicidad de aspectos que se encierran en el término cinestesia” (citado en Gil, 1993, p.19).

Por lo tanto, “no es adecuado hablar de tacto y cinestesia como dos aspectos diferentes que componen el tacto activo, por lo que resulta más coherente hablar del sistema háptico, en cuyo sentido estarían englobados todos los órganos, estructuras y funciones del tacto activo” (Gil, 1993, p.20).

Desde aquí se puede reformular una nueva concepción del sentido del tacto. De la mano de Jiménez-Landi (1996), y parafraseando a Preyer, nos da una razón para entender su trascendencia:

Preyer deduce de sus observaciones que, en el feto, solo son posibles las sensaciones tácticas por presión o contacto, no las orgánicas en general, y, a partir de este primer momento, expone el proceso que siguen los sentidos en su respectivo desarrollo (Jiménez-Landi, 1996, p.199).

Es por esto que: “La base de todo desarrollo psíquico es la actividad de los sentidos, en sus cuatro fases: excitación, sensación, percepción e idea. (...) Por consiguiente el estudio debe empezar por los sentidos” (Jiménez-Landi, 1996, p.199).

Dentro del campo de la psicología interesan, en particular, las aportaciones en Educación Infantil, y es en este terreno donde Gimeno, Rico y Vicente (1986) citando a Rodríguez Delgado dicen que:

la información sensorial es absolutamente esencial para el comienzo y el desarrollo de las funciones mentales en el niño, porque la actividad cerebral depende esencialmente de estímulos sensoriales, no solo al nacer, sino también durante toda su vida (p.12).

Incluso estos, siendo más concretos y específicos, hablan de una “energía psíquica” resultado de procesos químicos y eléctricos localizados en campos neuronales específicos, siendo esta la causante de muchas manifestaciones de la inteligencia y de la conducta. Por lo tanto, hay que mantener estimulada la corteza cerebral para conservar la normalidad de la mente y de la conducta.

Todos estos flujos químicos y eléctricos tienen dos zonas especializadas del córtex cerebral: el área alfa, en el lado derecho del cerebro, donde se alojan los estímulos recibidos en actitud pasiva, como los mensajes audiovisuales, (...). Y por otro lado, los estímulos obtenidos en el tropismo activo del individuo, que se orientan hacia el foco sensible, y que provocan la emisión de las clasificadas como ondas beta, rápidas, que llegan por la vía aferente al *área beta* del neocórtex, o área treinta y nueve, que es el área del cerebro especializada en la comunicación, el análisis y el proceso lógico (Gimeno, Rico y Vicente, 1986, p.12).

Esta es la razón por la que, en los primeros estadios de la educación reglada, se enfatizan los programas sensoriales, tratando de incrementar el *acervo experiencial directo* (“estado beta”), y reduciendo o anulando, si fuera posible, el uso de recursos audiovisuales complementarios (“estado alfa”), recomendando lo que bien pudiera denominarse “período carencial” de audiovisuales (al menos como instrumento didáctico ordinario), y procurando que, por el contrario, *el primer conocimiento de las cosas, de los fenómenos y de las situaciones sea el directo*, real, sin distorsiones, sin amputaciones, sin ampliaciones, sin reducciones. (Gimeno, Rico y Vicente, 1986, p.14).

De la misma manera, Soler (1986) acompaña diciendo que: “Hay que tener presente que los niños pequeños aprenden sobre todo a base de recursos táctiles y cinestésicos por lo que resultan esenciales las actividades manipulativas y cinestésicas” (p.73).

La adquisición de vocabulario para poder definir todas estas cualidades es otro de los objetivos de la educación de los sentidos. “Como en cualquier faceta de la educación, en la sensorial, el lenguaje va a estar muy asociado, siendo a veces difícil el percatarnos de si los fallos cometidos se deben a deficiencias perceptivas o a un vocabulario deficiente” (Soler, 1986, p.61). De ahí que las acciones propias de nuestros sentidos puedan ser voluntarias o involuntarias, y que el propio lenguaje adopte esta diferenciación: “Así con la vista podemos

mirar, o ver, con el oído escuchar u oír, con el olfato, olfatear u oler, con el gusto saborear o gustar, y con el tacto tocar o sentir” (Soler, 1986, p.38).

El sistema háptico, además, está directamente relacionado con los movimientos, la orientación, el espacio o nuestro esquema corporal. Por un lado, el movimiento puede ser estático, si se realiza en una posición inmóvil, como podría ser la percusión corporal, y locomotor, cuando hay desplazamiento. En cuanto a la orientación “el niño empieza dominando estas tres direcciones: adelante-atrás, arriba-abajo, y derecha-izquierda” (Soler, 1986, p.125).

Por otro lado, y en referencia al espacio, Piaget diferencia entre espacio acción o topológico, que es el que está al alcance del niño, y el espacio representativo o proyectivo, el que va depender de su capacidad de interiorización. Según Piaget: “el paso del espacio topológico al proyectivo se da gracias a la capacidad de movimiento que tiene el niño, pues con su movilidad va transformando constantemente sus percepciones” (Soler, 1986, p.128).

Por último, y relativo a la conciencia de cada una de las partes del cuerpo, es inesperado comprobar como esta tiene relación directa con la exploración manual. Katz (1930) dice que:

El movimiento consigue su poder en gran parte produciendo las sensaciones vitales de vibración. El sentido de la presión determina la presencia de superficie, mientras que el sentido de la vibración determina las propiedades de la superficie (...). La dirección general del movimiento es importante. La dureza-blandura, así como la elasticidad, se revelan por un movimiento vertical de arriba abajo hacia el material, mientras que la rugosidad-suavidad se revela por un movimiento lateral a través del materia” (citado en Gil, 1993, p.28).

En definitiva Katz (1930) pretendía eliminar la división injusta de los sentidos en grupos inferiores (el tacto) e superiores (el resto), mientras que Gil (1993) concluye que “el sentido del tacto no es un sentido inferior, tal y como nos enseñaron a clasificarlo, ya que la consideración del sistema háptico o activo para la construcción de la realidad es imprescindible” (p.165).

Se comentaba al comienzo de este punto que la educación sensorial tiene dos objetivos, el relacionado con el desarrollo cognitivo de la persona, del que ya se ha hablado, y el vinculado a la generación de vínculos sociales.

En este sentido, es el tacto el más objetivo, el que nos da una información de lo que hay fuera de nosotros: “Es el sentido del tacto el que nos saca de nuestro ensimismamiento y nos abre como ningún otro sentido a lo demás” (Soler, 1986, p.79). Es por esto que el tacto “cuando entra en acción, va a poner en juego a todos los demás sentidos” (Soler, 1986, p.22).

Resumiendo, se puede decir que desde Froebel en el siglo XVIII se viene destacando la importancia del tacto en el desarrollo del alumnado (Gimeno, Rico y Vicente, 1986), recuperando así el protagonismo perdido. A finales del XIX se dan una serie de movimientos de renovación pedagógica que tienen en común su apuesta por los sentidos y el acento en los intereses del niño (Froebel, 1826; Key, 1906; Montessori, 2003). Asimismo, se puede decir que las primeras informaciones que el niño recibe son a partir del sentido del tacto. La exploración por medio de los sentidos es el proceso mediante el cual el niño crea su representación mental del mundo. Además, el sentido del tacto toma un nuevo rumbo cuando se relaciona con el movimiento, ya que entra en acción el sistema háptico, que incluye al tacto y la cinestesia, englobando así todos los órganos, estructuras y funciones del tacto activo (Gil, 1993).

La pretensión de este estudio es la recuperación del mundo sensorial y táctil en el aula, pero no solo desde el punto de vista de la exploración de los objetos y elementos de la naturaleza para su conocimiento desde lo sensorial, sino recuperar el mundo sensorial como una forma de comunicación diferente y respetuosa entre las personas. El cuerpo pasaría a ser cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto.

3.3 El tratamiento del espacio en el aula de Educación Infantil

Debido a la relevancia que tomó el tratamiento del espacio durante el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, se ha decidido incluir un epígrafe dedicado al mismo.

El espacio, es junto con el tiempo, un recurso “que utiliza el centro educativo para lograr sus objetivos” (Domènech y Viñas, 2007, p.11), siendo, por lo tanto, un elemento indispensable cuando se diseñan actividades. García (1997) lo define como “un elemento

material, un medio que los Centros poseen, y que podría definirse como el continente y el contenido de las situaciones estructuradas de enseñanza/aprendizaje” (p.134).

De hecho, “a cada forma concreta de organizar el espacio corresponde un determinado modo de entender la educación y viceversa” (Madrid y Mayorga, 2012, p.8), por lo que condiciona su diseño la adecuada consecución de los objetivos educativos.

Es inexplicable que una etapa como es la Educación Infantil no tenga un tratamiento específico en los centros en cuanto al espacio: “¿No son cada vez más parecidas las aulas de Educación Infantil a las de otras etapas educativas? ¿Se está perdiendo “la esencia” de esta primera etapa educativa?” (Madrid y Mayorga, 2012, p.15).

Madrid y Mayorga (2012) proponen por ello una serie de requisitos que los edificios dedicados a la Educación Infantil deberían cumplir para que se pueda llevar a cabo la tarea de enseñanza-aprendizaje:

el espacio escolar que se proyecta en unos edificios concretos, debe reunir, para que cumpla su cometido con garantías y validez, las siguientes condiciones: ampliable, convertible, polivalente (el espacio tiene que permitir la diversidad de funciones que las exigencias del trabajo cotidiano reclaman), variado (el objetivo fundamental de esta condición es alcanzar que el espacio permita conseguir una formación completa, en todas las facetas que integran la personalidad del alumnado) e interrelacionado (Madrid y Mayorga, 2012, p.35).

Para que, de esta manera, los espacios se adapten a las necesidades del alumnado: necesidades afectivas, de autonomía, de movimiento, de socialización, fisiológicas, de descubrimiento, exploración, conocimiento.

A todo lo dicho, Domènech y Viñas (2007) añaden que el espacio escolar “no debe limitarse únicamente a los elementos estructurales o materiales de la escuela, ya que muchos de estos elementos son difíciles de cambiar o modificar. (...). Definir el espacio escolar desde un punto de vista amplio y global, supone incluir el medio físico y material de cada centro educativo, junto con las interrelaciones que se producen en dicho medio y con el medio que lo rodea” (p.19).

Desde otro ángulo, faltarían definir los modelos más frecuentes de organización del aula. Madrid y Mayorga (2012) apuntan dos: “señalar a cada niño un puesto propio (en el que

realizaría las diferentes actividades), o bien especializar las distintas zonas de la clase en actividades diferentes de manera que los niños vayan pasando por ellas para desarrollar las diversas tareas” (p.45). La realidad confirma, en detrimento de la posible realización de actividades de movimiento, que la mayoría de las aulas están organizadas en la actualidad en el primer modelo descrito, debido principalmente al carácter individual y sedentario de las actividades que realiza el profesorado.

Otra teoría que plantea y propone una distribución del aula diferente, es la teoría de las inteligencias múltiples que sugiere que “el entorno del aula (o la ecología del aula, si prefiere llamarlo así) debe someterse a una reestructuración profunda para responder a las necesidades de los diferentes tipos de estudiantes” (Armstrong, 2006, p.127). Armstrong (2006) propone para la aplicación de la teoría que el aula “disponga en la clase ocho mesas, cada una etiquetada con una de las ocho inteligencias” (p.72). Indudablemente, la mesa dedicada a la inteligencia corporal-cinestésica debe ser tratada de una manera especial.

Además, Armstrong (2006) propone una serie de herramientas en las inteligencias corporal e interpersonal, que tienen un especial interés para este estudio. En cuanto a la inteligencia cinético-corporal plantea “el movimiento creativo, el mimo, el teatro de la clase, juegos de competición y de cooperación, ejercicios de conciencia física, mapas corporales, conceptos cinéticos, utilizar el lenguaje corporal y las manos para comunicarse, materiales y experiencias táctiles, ejercicios de relajación física y respuestas corporales; y en la inteligencia interpersonal: grupos de cooperación, interacción interpersonal, enseñar a los compañeros, tormentas de ideas en grupos, compartir con los compañeros, implicación en la comunidad o esculturas humanas” (p.85-86).

Un ejemplo interesante que propone Armstrong (2006) que aglutina estas dos inteligencias a la vez que lo hace con el resto de ellas es el siguiente: “Crear grupos heterogéneos con juegos centrados en las diferentes inteligencias, por ejemplo: estrategia lingüística (pensad un sonido vocálico de vuestro nombre y buscad a compañeros que estén diciendo esa misma vocal), estrategia lógico-matemática (levantad entre uno y cinco dedos, buscad a personas que tengan levantados los mismos dedos), estrategia espacial (encontrad a compañeros que lleven la ropa del mismo color que la vuestra), estrategia cinético-corporal (empezad a saltar de

diferentes formas y buscad compañeros que estén saltando igual que vosotros), estrategia musical (susurrad entre cuatro o cinco canciones que sepáis de clase y encontrad a los compañeros que la estén cantando), estrategia naturalista (visualizar varios animales y haced su sonido, encontrar a los compañeros que estén haciendo el mismo sonido) (p.146).

Todas las aportaciones expuestas respecto al espacio están respaldadas, además, por la ley. Según el artículo 6 del Decreto 428/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, se establece que:

Para contribuir a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes, el diseño y la organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos didácticos y materiales, así como las distintas posibilidades de agrupamientos, actividades y propuestas pedagógicas, permitirán y potenciarán la acción infantil, estimulando las conductas exploratorias e indagatorias.

Se resume que, tanto por los requisitos legislativos como por las investigaciones pertinentes en relación a la organización espacial del aula de Infantil, es necesaria su planificación en función de las necesidades para el desarrollo psicológico y motriz del alumnado, sobre todo porque se encuentran en una etapa donde el trabajo motriz es esencial para su desarrollo cognitivo y personal. Y para terminar, un momento de reflexión con Madrid y Mayorga (2012): “¿No son cada vez más parecidas las aulas de Educación Infantil a las de otras etapas educativas? ¿Se está perdiendo “la esencia” de esta primera etapa educativa?” (p.15).

CAPÍTULO 4: LA DANZA Y LA MÚSICA

EN EL SISTEMA EDUCATIVO

¿Dónde está la danza y la música en el sistema educativo español y andaluz? Antes de contestar a esta pregunta es necesario contextualizar el concepto de educación en documentos internacionales y nacionales que han servido de referencia a los diferentes gobiernos españoles para la elaboración de las pertinentes leyes educativas.

Tanto en el artículo 26.1 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DDHH) de la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU) de 1948 como en el artículo 27.1 de la *Constitución Española* de 1978 se reconoce el derecho a la educación. En cuanto al objeto de las mismas, la *Constitución Española* la define en su artículo 27.2 de la siguiente manera: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”; y la *Declaración Universal de Derechos Humanos* en su artículo 26.2:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Para reforzar aún más este derecho universal a la educación, en 1985 se promulga en España la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. En el artículo 6, apartado 1a se dice: “Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de la personalidad”. Por lo tanto, quedan definidos los principios a tener en cuenta por cualquier gobierno que pretenda legislar en el campo educativo.

4.1 La danza y la música en las leyes educativas anteriores a la LOGSE

Con anterioridad a la II República Española (1931-1939) “no había educación musical propiamente dicha en las escuelas, sino que se utilizaban los cantos como medio y recurso de

disciplina o descanso” (López, 2002, p.23). Al consultar la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano, primera ley española reguladora de la educación que recogía reglas y planes que existían desde 1821, no hay referencias ninguna en sus contenidos a la danza, el movimiento y la música; ni en la primera enseñanza, obligatoria de los seis a los nueve años, ni en los estudios generales de la segunda enseñanza, que abarcaba seis años más.

La II República abrió la puerta a la educación musical, pero no a la danza, incluyéndola en las escuelas primarias y en las escuelas normales, siendo estas últimas donde se formaban los futuros docentes. El régimen franquista destruyó lo poco construido a nivel musical con la Ley de Educación Primaria de 1945, y la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, hasta que en 1970 una nueva ley volvió a incluir a la música, aunque de nuevo la danza seguía sin estar presente. Cabe decir que la E.G.B. (Educación General Básica), la etapa obligatoria de la Ley de 1970, no tiene contenidos en danza y en música, tan solo en B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente), etapa no obligatoria, se incluía la materia de Música en el primero de sus tres cursos. Es esta ley, tras más de 100 años desde la Ley Moyano, la que vuelve a regular todo el sistema educativo, desde preescolar a la Universidad. Hay que esperar a 1990 y a la LOGSE para que la danza comenzara a tener un hueco en el currículo, y la música volviera a tener presencia, y esta vez de una forma significativa, en nuestro sistema educativo obligatorio.

4.2 La danza y la música en Primaria y Secundaria

4.2.1 La danza y la música en la LOGSE

Con la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la danza y la música se establecen, aunque en una proporción desequilibrada, en las etapas de la educación obligatoria, es decir, en Primaria y en Secundaria. Según Martos (2013), este gran impulso en la educación en general se debió en gran medida a “la promulgación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que respaldaba en el plano educativo los principios democráticos de la Constitución” (p.48).

La LOGSE toma como modelo, como se puede comprobar en sus primeros artículos, la DDHH y la *Constitución Española* para su redacción. En el artículo 1, apartado 1a, establece como fin de la educación: “El pleno desarrollo de la personalidad humana”, y en el artículo 2, apartado 3d, añade un principio muy relacionado con las materias artísticas: “El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico”.

La LOGSE se desarrolla en los Reales Decretos 1006/1991 y 1007/1991, y en ambos se incluyen las expresiones corporal y musical en sus objetivos. El R.D. 1006/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (EP), define el objetivo de las enseñanzas artísticas en su artículo 2, apartado b: “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad de disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas”. Por otra parte, el R.D. 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) define el objetivo de las enseñanzas artísticas en el artículo 2, apartado b: “Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso”.

Para llevar a cabo los principios y objetivos expuestos en los dos párrafos anteriores en cuanto a la música y la danza, la LOGSE aporta dos innovaciones importantes. Por una parte, la enseñanza de la música como parte de la materia “Educación artística”, que será la que incluya en sus bloques de contenidos danza y expresión corporal, y, por otra parte, su implementación en Primaria por especialistas en música, que no en danza (artículo 16).

La presencia de la materia de Educación artística (Plástica, Música y Dramatización) en todos los cursos de EP, y de Música en ESO, lo hace con la siguiente carga lectiva. En Primaria se distribuye en el primer ciclo con dos horas semanales, y una hora y media en segundo y tercer ciclo. Este área, que recoge las materias de Plástica, Música y Dramatización (no hay especialista en Plástica ni en Dramatización) se distribuye en una hora semanal de Música y una hora semanal de Plástica en el primer ciclo, y 45 minutos de Música y 45 minutos de Plástica en el segundo y tercer ciclo. Como la LOGSE regula que las enseñanzas

mínimas deben ocupar el 65% de los contenidos, quedando en aras de las comunidades el 35% restante; en Andalucía se ha venido resolviendo con una hora semanal de Música y una hora semanal de Plástica durante los tres ciclos de Primaria.

Con respecto a la danza, el currículo de Educación artística la contiene en uno de sus ocho bloques, “Lenguaje corporal como movimiento expresivo”. Además, el área de Educación física (EF) alude a la danza como “El cuerpo: expresión y comunicación”.

¿Quién transmite estos conocimientos en los centros escolares? ¿Están preparados los especialistas de Música y los profesores de EF para impartir estos conocimientos? Los estudios de Lago y Espejo (2007) demuestran esta carencia, como se verá con detalle en las conclusiones de este capítulo.

En la ESO las áreas están más definidas, Música se separa de Plástica, y la Dramatización desaparece. Las horas lectivas se distribuyen en una hora semanal de Música en los tres primeros cursos, y en cuarto como optativa (eligiendo dos de las siguientes asignaturas: Ciencias de la Naturaleza, Plástica, Música y Tecnología), correspondiéndole dos horas semanales en el caso de ser elegida. En el año 2000 y con el R.D. 3473/2000 se modifica el R.D. 1007/1991 y se disminuyen las horas lectivas de Música, eliminándose del segundo curso.

Con respecto a la danza la situación se recrudece. No existe el área artística, y las posibilidades de incluirla en ella. Por lo tanto, los únicos profesionales que la pueden llevar a cabo, como ocurría en Primaria, son los que imparten Música y EF (el movimiento, la expresión corporal y la danza siguen apareciendo como uno de los bloques en ambas materias).

Cabe decir, aunque no sean enseñanzas obligatorias, que donde sí se dio un paso importante con la LOGSE fue en la creación de las escuelas de música y danza. Dentro de las enseñanzas de régimen especial, se encuentran las enseñanzas artísticas, y dentro de estas las de música y danza. El artículo 39, apartado 5 dice:

Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención

de títulos con validez académica y profesional, y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

El 30 de julio de 1992 sale a la luz la Orden por la que se regulan las condiciones y funcionamiento de las escuelas de música y danza. Y con ella la posibilidad de hacer accesible la música y la danza a cualquier persona:

A través de la enseñanza de la música o la danza, de la práctica gozosa de estas disciplinas, se busca la formación integral de la persona en sí misma y en su relación con los demás, potenciando la dimensión comunicativa de estos estudios, que van más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas.

Se conectaron entonces los objetivos en educación de la *Constitución Española* y de la DDHH con la danza y la música, haciendo de estas las herramientas para el pleno desarrollo de la personalidad humana. A día de hoy este documento es único en cuanto al derecho al acceso de la danza y la música en España. La DDHH ya lo decía en su artículo 27.1: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

4.2.2 La danza y la música en la LOCE

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) se promulga el 23 de diciembre de 2002 mientras gobernaba José María Aznar. No se terminó de implantar, ya que en mayo de 2004 se paralizó con un Real Decreto aprobado en el Consejo de Ministros con la entrada en el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero el 16 de abril de 2004.

4.2.3 La danza y la música en la LEA (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), y su desarrollo en Andalucía a través de la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA), se caracteriza en primera instancia por el cambio en la terminología utilizada. Ya no se habla de “desarrollo de la personalidad humana” sino de “formación integral”. El primer principio de la LEA, artículo 4, apartado 1a dice: “Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura, y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento”.

Por otra parte, el primer principio que orienta el currículo, artículo 37, dice: “Desarrollar, de forma integral, las aptitudes y capacidades del alumno”. Sin embargo, no se especifica como se desarrollan estas capacidades de una forma “integral”, es decir, los valores que se evidencian en la DDHH y en la Constitución. Estos son derivados a ser tratados como materias transversales de la vida en el centro y del currículo en general, es decir, a la voluntad de cada docente para su transmisión en el aula.

Los decretos que desarrollan la LEA son el 230/2007 para EP, y el 231/2007 para ESO. En estos se introduce un nuevo concepto, competencia, es decir, una forma de evaluar el “saber hacer” en determinados campos. La educación artística es una de las competencias que aparece expresada como la forma de “apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas”, la cual se desarrolla en las diferentes etapas de la siguiente manera. Primaria y Secundaria se rigen por las competencias del artículo 38, siendo la única que hace referencia a la educación artística la: “Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos”.

Respecto a la carga lectiva de la “Educación artística” en EP se distribuye en una hora y media semanales por curso en cada ciclo. El horario establecido por la LEA especifica el 65% del horario mínimo de las diferentes áreas, siendo responsabilidad de cada centro educativo el 35% de las horas lectivas restantes. La LEA reduce el contenido del área de Educación artística a Plástica y a Música, eliminando la Dramatización. La mayoría de los centros consultados mantienen la distribución de una hora semanal en los seis cursos de Primaria para Música y una hora semanal para Plástica.

En Secundaria la Música y la Plástica siguen como asignaturas independientes. Mientras la LOE asigna una hora semanal de Música para los tres primeros cursos y optativa en cuarto, la LEA asigna dos horas semanales en primero, dos horas semanales en segundo, ninguna en tercero y optativa en cuarto (eligen tres asignaturas entre ocho). Por lo tanto, la LEA aumenta una hora lectiva en los dos primeros cursos pero rompe la continuidad eliminándola en tercer curso.

La danza sigue teniendo una presencia ínfima e insuficiente como parte de las materias de Música y EF. En EF se dedica un bloque, de un total de cuatro, a la expresión corporal, y en Música, la danza como tal es un bloque, de un total de tres. Sigue sin hablarse de danza, aunque las materias de Música y de EF la incluyan.

4.2.4 La danza y la música en la LOMCE

La finalidad de la EP es facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la ESO.

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) “facilita” los aprendizajes especificados, a diferencia de la LOE que utiliza el término de “proporciona”. ¿Qué se pretende realmente al cambiar el verbo proporcionar por facilitar? El término facilitar, según la definición de la RAE, conlleva la sutileza de “hacer fácil o posible la ejecución de algo”, es decir, hacer accesible a todos los diferentes conocimientos. Por lo tanto, el término “facilita”, no solo proporciona unos conocimientos sino que lo hace de una manera abordable. Esta nueva perspectiva se refleja en la incorporación del concepto de educación inclusiva en la ley, aspecto que enlaza con esta investigación. Tanto en la introducción del Decreto 97/2015, que regula la EP en Andalucía, como en el Decreto 111/2016, que regula la ESO en Andalucía, ambos derivados de los Reales Decretos 216/2014 y 1105/2014, establecen:

El carácter obligatorio de esta etapa determina su organización y desarrollo y conlleva también la exigencia de una atención a la diversidad de la población escolarizada en ella. La atención a la diversidad supone el respeto a las diferencias y la compensación de las posibles desigualdades sociales, económicas, culturales y personales. De este modo, Andalucía construye un modelo educativo inclusivo basado en los principios de la equidad, la igualdad y la convivencia democrática, orientado hacia la formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social, que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en la construcción de la sociedad del conocimiento, y que facilite el máximo desarrollo de sus capacidades y competencias para integrarse activamente en una sociedad diversa y en continuo proceso de cambio y desarrollo.

Hay otra incorporación de la LOMCE que enlaza con este estudio, la alusión clara y concisa a valores democráticos, que si bien siempre se han incluido en todas las leyes

educativas anteriores, en la LOMCE lo hace con más especificación. De entre otros principios igualmente importantes en la EP, se destaca el principio que recoge el artículo 5, punto 4c del Decreto 97/2015: “La igualdad como principio transversal que garantiza a todo el alumnado el derecho a alcanzar el máximo desarrollo desde el respeto a la diversidad e interculturalidad”.

Con mayor concreción, se señala el elemento transversal que se define en el artículo 6, punto c del Decreto 111/2016 de la ESO:

La educación por la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconocimiento, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

Además de estos objetivos relevantes e imprescindibles para la convivencia, hay uno que hace referencia a lo artístico: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”.

La EP en la LOMCE se divide en tres ciclos de dos cursos cada uno, donde se definen tres tipos de bloques de materias: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. En EP, la educación artística no es una troncal, es una de las asignaturas específicas y está presente en los seis cursos.

Respecto al currículo en Primaria, de las siete competencias que deben alcanzar los alumnos, la séptima es relativa al arte: “Conciencia y expresiones culturales”. Por otra parte, la asignatura específica de Educación artística sigue estando dividida en dos partes, Plástica y Música. La Música está dividida en tres bloques: el primero referente a la escucha, el segundo al desarrollo de las habilidades para la interpretación musical, y el tercero, destinado a las capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y la práctica de la danza. Por fin, un bloque claramente dedicado a la enseñanza de la danza. La única referencia al horario lectivo aparece en relación a las asignaturas troncales, concretamente en el artículo 8 apartado 5 del RD 216/2014, a las que se les dedicará un mínimo del 50% del horario lectivo total. En Primaria el horario lectivo se distribuye en Educación artística de la siguiente manera: una hora y media semanales que se distribuirán en 45 minutos para Plástica y otros 45 minutos

para Música. Por otra parte, la EF se dispone en los seis cursos e incluye un bloque, de un total de cuatro, dedicado a la expresión corporal.

En cuanto a la ESO, se desarrolla en dos ciclos, el primero de tres cursos y el segundo de uno, en el cual el discente podrá elegir entre dos opciones, una destinada al Bachillerato y otra a la Formación Profesional. La Música y la Plástica se presentan en la LOMCE como materias independientes. En el primer ciclo es obligatoria en primero y segundo como asignaturas específicas obligatorias, y como asignatura de libre configuración autonómica en tercero a elegir entre seis asignaturas. En el segundo ciclo es una asignatura específica obligatoria, y forma parte de un grupo donde el alumno elige dos entre nueve, entre las que se encuentran algunas materias relacionadas con el arte: Artes Escénicas y Danza, Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Las horas lectivas serán de dos horas de Música en los cursos primero y segundo, dos horas en tercero, y tres en cuarto, en caso de ser elegida.

En el primer ciclo de la ESO la danza no tiene ninguna presencia dentro de los contenidos de la materia de Música. El único contacto con la danza es en el segundo ciclo, cuarto curso, como asignatura de libre configuración, siendo la danza, desde un punto de vista práctico, la cuarta parte del contenido de la materia Artes escénicas y danza. Por otra parte, la expresión corporal sigue siendo uno de los bloques, de un total de cuatro, de la asignatura EF, presente en los cuatro años de ESO.

4.3 La danza y la música en Educación Infantil

La LOMCE no desarrolla el currículo en Educación Infantil, por lo tanto, son los decretos desarrollados con la LOE y la LEA los que siguen teniendo vigor. El Decreto 428/2008 de 29 de julio y la Orden de 5 de agosto de 2008, que desarrolla el Decreto anterior. Con respecto a las leyes anteriores a la LOE, la Ley Moyano de 1857 y la Ley sobre Educación Primaria de 1945 no incluían la Educación Infantil, ya que establecía la educación desde los 6 años. Es la Ley General de Educación de 1970 la que la incluye por primera vez en dos ciclos, la Educación Maternal de dos a cuatro años, voluntaria e impartida en centros privados y guarderías, y la Educación Preescolar, de cuatro a seis años, de carácter voluntario e impartida

en centros públicos y privados. Por último, la LOGSE, amplía la etapa infantil de cero a dos años, teniendo la misma estructura que en la LOE.

Volviendo a la LOE y la LEA, en el Decreto descrito anteriormente se establece que esta etapa se divide en dos ciclos, el primero desde los cero a los tres años de edad, y el segundo desde los tres a los seis años. El carácter de estas enseñanzas es voluntario y tan solo el segundo ciclo, en el que se desarrolla este estudio, será gratuito en los centros mantenidos con fondos públicos.

Es tanta la relevancia del cuerpo y el movimiento en esta etapa, que los dos puntos incluidos en sus fines (artículo 3) hacen referencia expresa a los mismos.

1. La finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar. 2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Además, de sus ocho objetivos (artículo 4), el primero, el cuarto y el octavo también apuntan de una forma directa al cuerpo y el movimiento.

a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites. d) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. g) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

Por último, y en relación a las orientaciones metodológicas (artículo 6), hay que subrayar las referencias a la participación activa y al juego: “respeto a las características propias del crecimiento y el aprendizaje del alumnado, propiciando la participación activa”, en el punto 1, la importancia asignada al “diseño y la organización de los espacios individuales y colectivos, que permitirán y potenciarán la acción infantil, estimulando las conductas exploratorias e indagatorias”, en el punto 2, y “las actividades de juego, para las que se reservarán tiempos y se organizarán espacios”, en el punto 3.

Por otra parte, los dos aspectos que más interesan de esta etapa son las referencias a la educación inclusiva y la atención a la diversidad por un lado, y a la convivencia por otro. En cuanto a la convivencia, la Orden, en su apartado dedicado a los objetivos generales de la etapa, el apartado c dice: “Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos”.

En cuanto a la atención a la diversidad, el artículo 12 del Decreto, en su apartado 2 hace referencia a que las propuestas educativas tienen que atender a la diversidad, y que tendrán como referencia modelos inclusivos, integradores y no discriminatorios. Aunque la LEA hace una pequeña referencia a modelos inclusivos, hay que tomar como normas las medidas de atención a la diversidad que se toman tanto en Primaria como Secundaria en la LOMCE, donde sí se alude a la educación inclusiva de una manera más clara y rotunda diciendo: “Andalucía construye un modelo educativo inclusivo basado en los principios de la equidad, la igualdad y la convivencia democrática”.

Para terminar, el currículo define tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes: comunicación y representación. En su desarrollo en la orden, todas hacen alusión al movimiento y al cuerpo. En el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal “será a través de las interacciones que establecen con las personas adultas y con sus iguales, al progresivo descubrimiento y control del cuerpo, así como a la constatación de sus posibilidades y limitaciones como vayan conformando una imagen ajustada y positiva de si mismos. Los niños y las niñas, en situaciones de juego y vida cotidiana encontrarán numerosas posibilidades para ir adquiriendo su autonomía personal”; en el de conocimiento del entorno “pretende contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los elementos físicos y naturales así como a los procesos de descubrimiento, vinculación y aceptación del medio social y cultural”; y en el de lenguajes: “está dirigido al desarrollo de la capacidad de expresión y representación a través del conocimiento y uso de los diferentes lenguajes y formas de comunicación”.

No cabe duda de que en todas estas áreas, la danza, el movimiento y la música tienen una misión esencial, ya que estas son las vías de desarrollo y de comunicación más adecuadas y pertinentes del alumnado en Educación Infantil.

4.4 Conclusiones

¿Cómo es posible que después de afirmaciones milenarias como la siguiente, en cuanto a la danza y la música, todavía se dude de sus beneficios a la sociedad? “En *Las Leyes* se habla a menudo de la música como instrumento educativo indispensable junto con la gimnasia: esta última -afirma Platón- educará el cuerpo, mientras la música servirá “para la serenidad del alma”” (Fubini, 1990, p.57).

La música y la danza, esta última siempre incluida en el currículo de Música y EF, ha sufrido cambios desde la implantación de la LOGSE en 1990 hasta la LOMCE en la actualidad. En EP se ha ido reduciendo la carga lectiva, aunque gracias a la buena voluntad de las comunidades autónomas estas siguen teniendo más voz en el diseño del currículo. Andalucía, por ejemplo, ha mantenido prácticamente la misma carga lectiva, aunque se disminuyó en primer ciclo la misma de una hora a 45 minutos semanales de la LOGSE a la LEA. La autonomía en la organización y distribución del horario lectivo de las comunidades ha disminuido del 35% al 25% con la LOMCE, con lo que disminuye la capacidad de las comunidades para adaptar a sus singularidades los diferentes currículos.

En ESO la Música sale beneficiada, pero la danza pierde presencia. Música tiene dos horas semanales en primer y segundo curso, pero el currículo no incluye ningún bloque dedicado a la danza. La LOMCE se caracteriza por el aumento de la optatividad en Secundaria, lo que se traduce en que solo los alumnos que la elijen la disfrutan. Los que la elijen en tercero y cuarto curso tendrán dos y tres horas, correspondientemente. La única presencia de la danza durante el primer ciclo de Secundaria es gracias a la EF. En cuarto se oferta como optativa, compartiendo protagonismo junto al teatro en la asignatura Artes escénicas y teatro. A continuación, se acompaña la tabla 3 con la distribución de horas lectivas de Música en Primaria y Secundaria en las diferentes leyes educativas españolas.

	PRIMARIA						SECUNDARIA			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º
LOGSE-1990 (González)	1	1	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	1	1	1	Opt (2)
RD 3473/2000 (Aznar)	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	1	0	1	Opt (2)
LOCE-2002 (Aznar)	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	0	1	Opt	Opt
LOE-2006 (Zapatero)	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	1	1	1	Opt (2)
LEA-2007 (Chaves)	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	2	2	0	Opt (3)
LOMCE-2013 (Rajoy)	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	2	2	Opt (2)	Opt (3)

Tabla 3: Carga lectiva de Música en Primaria y Secundaria

La danza a su vez ha mantenido escasa su presencia durante todos estos 25 años. Desde la LOGSE ha venido apareciendo como parte del currículo de Educación Artística y EF, pero su consecución nunca se ha llevado a cabo por la falta de formación y voluntad del profesorado. Debido a esto, se hace necesaria la formación del profesorado en el área de movimiento y danza, ya que siendo un bloque en el currículo de las materias no existe profesor especialista y los especialistas de Música y EF no tienen formación en el campo. Lago y Espejo (2007) muestran en su artículo que el profesorado de EF y Educación Musical considera necesaria la enseñanza de movimiento y danza en EP, que estos la consideran insuficiente en el aula, que el movimiento y la danza debería formar parte del área de artística, que esta debería constituir un solo bloque, y que ellos no están preparados para impartirla. Tristemente hay que confiar en la buena voluntad y el buen hacer de los docentes para que el alumnado reciba estos escasos conocimientos referentes a la danza.

En cuanto a la Educación Infantil, queda suficientemente expuesto en la ley la importancia que la participación activa y el juego, y con ello la danza y la música como lenguajes de comunicación indispensables, así como el cuerpo y el movimiento, tienen para el desarrollo integral del alumnado.

Los objetivos primeros de todas las leyes educativas tratadas han estado relacionados con “el pleno desarrollo de la personalidad humana” en la LOGSE, “formación integral del alumnado” en la LEA, y con la LOMCE se aúnan ambas expresiones “formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad”. Por otra parte, desde la LOGSE se ha evolucionado desde un modelo integrador, donde se trasladaba el enfoque educativo individualizado propio de la educación especial a la escuela, a uno inclusivo, donde lo que se transforma es la escuela, siendo cada más que evidente sus referencias en los textos de la LOE y la LOMCE.

A excepción de la LOGSE, que hizo una apuesta importante por la integración de la música, y en mucha menor medida de la danza, en el sistema educativo obligatorio y no obligatorio, se puede decir que ninguna ley educativa se ha interesado en la danza y la música como elementos reales, como herramientas eficaces para llevar a cabo los principios y objetivos referentes al desarrollo de la personalidad, la formación integral, o la atención a la diversidad. La aparición de estos objetivos cumplen simplemente una misión expositiva de cara a cumplir con los textos legales nacionales e internacionales de la Constitución, los DDHH y la LODE.

En palabras de Fuentes (2007), “la danza, desde los inicios de la humanidad, ha tenido un papel ciertamente relevante dentro de los diferentes sistemas de enseñanza que han existido a través de la historia. Si bien es cierto que dicho papel predominante ha ido perdiendo protagonismo en aquellos momentos en los que la educación corporal ha perdido relevancia a favor de una educación más intelectual y también con el creciente protagonismo de otras prácticas corporales como los juegos y los deportes” (p.395).

PARTE II: EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

El programa de intervención consiste en el diseño de diez unidades didácticas (UD), resultado de dos años de experimentación y búsqueda en el aula de Infantil con actividades relacionadas con las singularidades de la Danza integrada, o como se ha dicho anteriormente y una vez extrapoladas al ámbito educativo, aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva. Estas fueron implementadas por los especialistas de la *Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said* (FPABS), tras un seminario de formación (ver apartado 6.4.3), en los diferentes centros implicados y durante el segundo trimestre del curso académico 2017/18, concretamente del 23 de enero al 19 de abril de 2018.

Cada UD se plantea para dos sesiones de treinta minutos, de manera que estas cubran el cincuenta por ciento de las que la FPABS realiza en su programa “Educación Musical Temprana”. Si bien dicho programa se realiza de lunes a jueves, se recomendó que las sesiones se realizaran preferentemente en martes y jueves.

El lenguaje de comunicación de todas las unidades diseñadas es la música, con la salvedad de que en este estudio, y a diferencia de muchas metodologías y experiencias previas donde la danza y el movimiento son una ayuda para esta, la música es un complemento, una vía familiar al discente para acercarle e invitarle a propuestas donde el movimiento, la danza y el contacto son el verdadero objetivo.

Las temáticas que se han escogido son dos: repertorio popular infantil en español, y danzas y músicas del mundo. Con ello se ha pretendido darle protagonismo al extraordinario y rico cancionero popular que la Península Ibérica y los países latinoamericanos poseen, y que este se complementara y enriqueciera con un cancionero internacional que nos invita, bailándolo y cantándolo, a conocer y respetar la diversidad de culturas existentes en el mundo. De todo el amplio repertorio existente en estos campos, sobre todo el popular infantil, se han escogido aquellos juegos, danzas y canciones donde el trabajo sensorial táctil y la interacción

del alumnado fuera su característica más sobresaliente, aunque los que venían sin estas cualidades se han adaptado para ello. Las diez UD son:

BLOQUE 1: Repertorio popular infantil en español

- UD1: “Mi zapato roto”
- UD2: “Zapatero remendón”
- UD3: “Coser y cantar”

BLOQUE 2: Danzas y músicas del mundo

- UD4: “Amina Kadala” (Zambia/Tanzania)
- UD5: “Dance to yer Daddie” (Escocia)
- UD6: “Pera stous pera kambous” (Grecia)
- UD7: “Samba lelé” (Brasil)
- UD8: “Nabe sokonuke” (Japón)
- UD9: “The river is flowing” (pueblos indígenas Norteamérica)
- UD10: “Machaca algarroba” (pueblos indígenas Argentina)

A continuación, en el capítulo 5, se indican los objetivos y la metodología seguidas en cada una de las UD, así como el desarrollo de cada una de ellas.

CAPÍTULO 5: UNIDADES DIDÁCTICAS

Los objetivos y la metodología de cada una de las unidades didácticas (UD) que se señalan seguidamente, han sido desarrollados y elaborados atendiendo siempre a aspectos sensoriales, de contacto con el “otro” y de movimiento.

5.1 Objetivos

Los objetivos son:

1. Explorar nuestras posibilidades de movimiento mediante propuestas abiertas o semiabiertas corporales. Tomar conciencia de las diferentes partes del cuerpo.
 - 1.1. Tomar conciencia de las diferentes partes del cuerpo.
 - 1.2. Experimentar acciones locomotoras o dinámicas, y no locomotoras o estáticas.
2. Desarrollar el sentido del tacto individualmente y con el “otro”: juegos de contacto, percusión corporal, movimiento y danza.
3. Comunicarnos con el “otro” desde el cuerpo y el sentido del tacto.
4. Potenciar la cultura tradicional a través de las canciones y danzas populares.
5. Conocer las diferentes culturas del mundo a través de canciones y danzas del mundo.

Hay que aclarar que cuando se refiere a desarrollar el sentido del tacto, tanto individualmente como con el “otro”, no se hace referencia a un desarrollo manual táctil y/o manipulativo, sino a una concepción más amplia donde el tacto se experimenta desde toda la piel que nos envuelve.

Para clarificar la relación entre los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva con los objetivos del programa de intervención, se ha diseñado la siguiente tabla 4:

Aspectos corporales y sociales de la danza inclusiva	Objetivos del programa de intervención	Objetivo
Exploración	Explorar nuestras posibilidades de movimiento mediante propuestas abiertas o semiabiertas corporales.	1
Sentido del tacto	Desarrollar el sentido del tacto individualmente y con el “otro”: juegos de contacto, percusión corporal, movimiento y danza.	2
	Comunicarnos con el “otro” desde el cuerpo y el sentido del tacto.	3
Comunitarismo	Desarrollar el sentido del tacto individualmente y con el “otro”: juegos de contacto, percusión corporal, movimiento y danza.	2
	Comunicarnos con el “otro” desde el cuerpo y el sentido del tacto.	3
	Potenciar la cultura tradicional a través de las canciones y danzas populares.	4
	Conocer las diferentes culturas del mundo a través de las canciones y danzas del mundo.	5

Tabla 4: Relación entre los aspectos de la Danza inclusiva y los objetivos del programa

5.2 Metodología

Cada UD constará de las siguientes partes:

- **Sobre “nombre de la UD”.** Datos de la historia, fuentes, procedencia u otros datos interesantes del material musical y de danza.
- **Partitura.** Impresión de la partitura.
- **Contenidos.** Especificación de los contenidos en relación a los cinco objetivos descritos anteriormente, a trabajar en todas las UD, como se señala en la siguiente tabla 5:

Objetivo	Objetivos	Contenidos (siglas)
1	Explorar nuestras posibilidades de movimiento.	Conciencia corporal (CC)
2	Desarrollar el sentido del tacto individualmente y con el “otro”.	Sentido del tacto (ST)
3	Comunicarnos con el “otro” desde el cuerpo y el sentido del tacto.	Interacción (I)
4	Potenciar la cultura tradicional a través de canciones y danzas.	Cultura tradicional (CT)
5	Conocer las diferentes culturas del mundo a través de canciones y danzas.	Cultura internacional (CI)

Tabla 5: Relación entre objetivos y contenidos del programa de intervención.

- **Material.** Se indicará todo el material necesario para llevar a cabo la UD

- **Procedimiento.** Cada UD podrá desarrollarse en una o dos sesiones. Como la investigación se ha diseñado para ser aplicada a dos de las cuatro sesiones semanales que reciben los grupos en una semana, en el caso de indicarse una sesión se repetirá dos veces en la misma semana. En cada una de las partes de las que consta una sesión se especificará entre paréntesis las siglas de los contenidos que se trabajan.

1. Introducción. Es una llamada de atención a través de algún objeto y/o una actividad de calentamiento corporal. Cada unidad tiene la particularidad de identificarse con un objeto.

2. Presentación de la temática. Este se utilizará para presentar material musical, de movimiento o de danza de la actividad principal.

3. Exploración. Aunque la exploración podrá estar presente en cualquier momento del procedimiento, es aquí donde se hará especial hincapié en ello. También se utilizará este espacio para seguir introduciendo material musical, de movimiento o de danza de la actividad principal.

4. Actividad principal. El alumnado ya está familiarizado con el material de movimiento y musical, y el profesor introduce la actividad principal. Su objetivo y contenido principal es la interacción, aunque como ha ocurrido con la exploración, podrá estar presente en cualquiera de los momentos del procedimiento.

5. *Relajación.* Debido a que las actividades planteadas generan un estado de actividad alto, es necesario crear un clima de tranquilidad y relajación para transferir el aula en un estado óptimo de trabajo al profesor del aula.

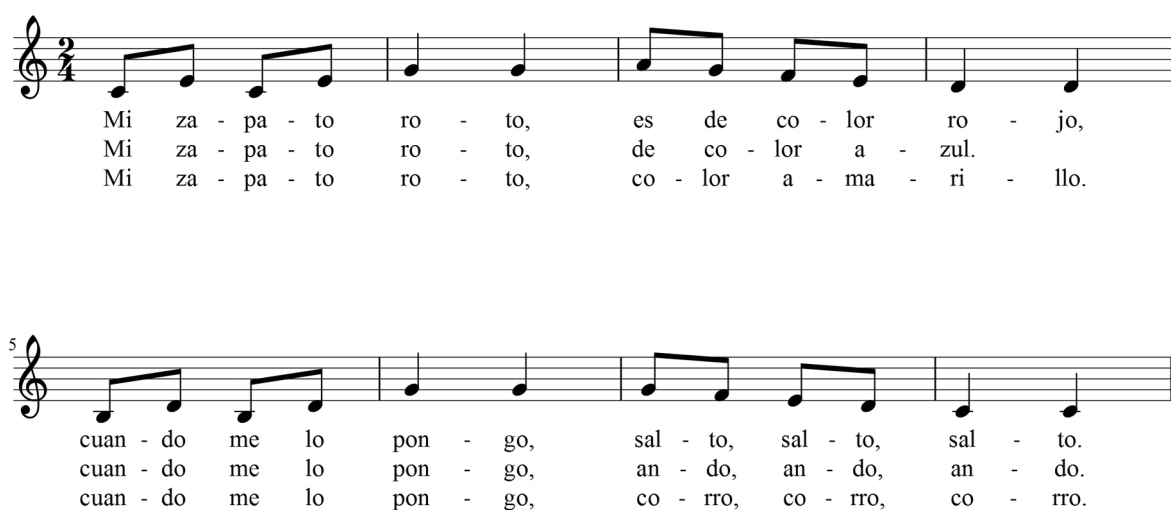
6. *Otras actividades complementarias.* Estas actividades están planteadas como complementos a las actividades principales. El especialista decidirá si utilizarlas en alguna otra sesión de la misma semana, o fuera de las sesiones programadas para la investigación.

5.3 Repertorio popular infantil en español

5.3.1 Unidad didáctica 1: “Mi zapato roto”

a) Sobre “Mi zapato roto”. Es una canción infantil compuesta por la investigadora y musicóloga mexicana Cecilia Kamen, publicada en el libro *Jugar, cantar y contar* de San Andrés (2000:170). La letra de la canción se ha adaptado para encajarla en el ámbito de los oficios, en concreto el de zapatero. Esta unidad enlaza con las dos siguientes unidades también dedicadas al oficio de zapatero y sus acciones.

b) Partitura



Mi za - pa - to ro - to, es de co - lor ro - jo,
Mi za - pa - to ro - to, de co - lor a - zul.
Mi za - pa - to ro - to, co - lor a - ma - ri - llo.

5
cuan - do me lo pon - go, sal - to, sal - to, sal - to.
cuan - do me lo pon - go, an - do, an - do, an - do.
cuan - do me lo pon - go, co - rro, co - rro, co - rro.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de manos y pies. Acciones: andar, correr y saltar.
Sentido del tacto (ST)	Manos.
Interacción (I)	Interacción en parejas con cambio de pareja.
Cultura tradicional (CT)	Canción “Mi zapato roto”.

d) Material. Marioneta zapatero remendón y pandero.

e) Procedimiento

- Introducción (CC, I). El profesor comienza a tocar el pandero con ritmo de negras (una velocidad apropiada para andar) e invita con gestos al grupo a que le siga en fila hasta formar un corro alrededor de las mesas. El profesor toca diferentes ritmos con el pandero y todos se mueven y se desplazan con las acciones correspondientes. Si toca lento andar, si toca rápido correr (se aconseja hacer los movimiento de correr sin desplazamiento), si toca una vez saltar, si no toca pararse. El grupo se sienta.
- Presentación de la temática (ST, CT). Aparece la marioneta del zapatero remendón, que lleva en una mano un zapato con un agujero y en la otra una aguja. Se presenta: “Hola, soy el zapatero remendón. Se me ha roto un zapato, y no puedo saltar, ni andar, ni correr.... Me siento un poco triste, ¿me dais un abrazo?” Dar un abrazo a cada integrante del grupo.
- Exploración (CC, ST, CT). El profesor canta la canción con la marioneta, haciendo los gestos de andar, saltar y correr con las manos. La segunda vez que la canta invita al grupo a colocar las manos en las mesas y a moverlas con las acciones de andar, saltar y correr cuando corresponda en la canción. La tercera vez el profesor pregunta: ¿con qué otra parte de nuestro cuerpo se puede cantar la canción? Con la propuesta de algún discente: ¿y cómo se anda con esa parte del cuerpo? ¿cómo se salta? ¿cómo se corre? Cantar todos la canción con esa parte del cuerpo en la forma mostrada. Repetir al menos dos veces más con otras dos propuestas más. Se elige a otra persona con alguna rima de echar a suertes, y se le pregunta de qué color es tu zapato, y en qué estado está. Se canta la canción adaptándola al nuevo color y estado. Repetir un par de veces.
- Actividad principal (CC, ST, I, CT). El profesor elige a suertes a alguien y le muestra la danza en parejas: se cogen de las manos y las balancean de un lado a otro, al llegar a la palabra andar, ambos andan cogidos de las manos. Igualmente con las otras dos estrofas pero cambiando la acción. El profesor escoge otra pareja y repiten la danza cantando todos la canción. Repetir hasta que se agote el tiempo.

- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.
- Otras actividades complementarias. En el juego de la introducción es el alumnado el que toca el pandero. / Proponer nuevas formas de tocar y moverse. / Acompañar la canción con instrumentos de pequeña percusión, tocando el pulso de la canción o tocando en la última palabra de cada verso: en “roto”, “rojo”, “pongo”.

5.3.2 Unidad didáctica 2: “Zapatero remendón”

a) Sobre “La ronda del zapatero”. Es un poema del escritor argentino Germán Berdiales (Bravo-Villasante, 1966, 1988), que contiene la anáfora “tipi tape”, es decir, la repetición de una o varias palabras al comienzo del verso. Se ha adaptado la letra original en la segunda estrofa, cambiando el verbo “machacar” por “coser”, que sirve además como anticipación de la UD3.

b) Letra

Tipi tape, tipi tape, tipi tape, tipitón;
tipi tape, zapa zapa, zapatero remendón.

Tipi tape todo el día todo el año tipitón;
tipi tape, cose, cose, co-cosiendo en tu rincón.

Tipi tape, tipi tape, tipi tape, tipitón;
tipi tape, zapa zapa, zapatero remendón.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de manos y pies. Acciones: andar, correr, saltar, coser.
Sentido del tacto (ST)	Las manos. Juego de los abrazos.
Interacción (I)	Interacción en parejas con cambio de pareja. Corro. Juego de los abrazos.
Cultura tradicional (CT)	Canción “Zapatero remendón”.

d) Material. Marioneta zapatero remendón y pandero.

e) Procedimiento

- Introducción (CC, ST, I, CT). Aparece de nuevo el zapatero remendón, y dice que sigue triste por tener el zapato roto. El zapatero se da un abrazo a él mismo. El profesor dice: nos podemos dar un abrazo a nosotros mismos. El profesor elige un alumno y le invita a

abrazar al zapatero, y dice: un abrazo de dos. Pero también puede ser de tres (elige otros dos y se dan un abrazo de tres), y de cuatro, y de cinco, de seis....

Juego de los abrazos. El profesor toca el pandero, como se hizo en la introducción de la UD1, y cuando dice el 1, hay que abrazarse individualmente, en dúo, si dice el 2, en tríos, si dice el 3, y así sucesivamente. Combinar/alternar el juego del pandero con el juego de los abrazos. Introducir abrazos de 3, 4 y 5 advirtiéndole que es muy importante respetar el cuerpo del compañero. Si no funciona seguir con combinaciones de 1 y 2 cambiando de pareja.

- Presentación de la temática / Exploración (CC, ST). Imitación de combinaciones hechas por el profesor en cuatro por cuatro de diferentes partes del cuerpo. Ejemplo: pierna-pierna, palma-palma, y ellos imitan (hacer diciendo la parte del cuerpo y percutiendo con las manos esa parte del cuerpo).

Hacer una ronda de imitación, cada discente hace una combinación de partes del cuerpo y el resto imita (no importa que no encaje en cuatro por cuatro). El profesor elige una de las que se han mostrado al finalizar la ronda y se repite una y otra vez, en ostinato, para empezar a cantar.

- Actividad principal (CC). Se echa a suertes y se elige una de las percusiones corporales que el alumnado a propuesto en la ronda de improvisación. Se recuerda y se hace en ostinato. Después se invita a no decir las palabras en el ejercicio (las partes del cuerpo dichas con voz) para quedarse solo con el sonido de nuestro cuerpo. Se hace un ostinato con estos sonidos y el profesor canta el poema “Ronda del zapatero”. En la estrofa dos, se hace la acción de coser cuando corresponda. Repetir con dos o tres personas más.

En la sesión dos se hace el juego de abrazos, se recuerda la percusión corporal como calentamiento corporal y con una de las percusiones corporales se recita el poema. Al terminar el poema, el profesor enlaza con el juego del pandero y el juego de los abrazos de la introducción. Después de varios números del

juego de abrazos y pandero el profesor dice el número dos, donde eligiendo una nueva pareja se recita de nuevo el poema con el juego de palmas.

- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.
- Otras actividades complementarias. Juego “La zapatilla por detrás”. Es un juego popular madrileño (distrito de Retiro). Letra: A la zapatilla por detrás, tris, tras, / ni la ves ni la verás, tris, tras, / mirad p’arriba que caen judías, / mirad p’abajo que caen garbanzos. / A dormir, a dormir, que los Reyes van a venir (a callar, a callar, que el diablo va a pasar), (que la abuela va a venir). ¿A qué hora? Contestan todos. A las “x” contesta el que se la queda. Todos cuentan y el que se la queda esconde la zapatilla.

5.3.3 Unidad didáctica 3: “Coser y cantar”

a) Sobre “La gallina Fina”. El origen de esta rima infantil es una rima sin entonación. En la partitura se propone una versión con las notas sol y mi, aunque se puede improvisar con ella con estas dos mismas notas, o componer a gusto del docente.

b) Letra

Hay un alboroto en todo el corral,

Fina la gallina perdió su dedal.

Si alguien lo encuentra que se lo vaya a dar,

para que deje de cacarear.

c) Partitura



Hay un al - bo - ro - to en to - do el co - rral,
Fi - na la ga - lli - na per - dió su de - dal.
Si al - guien lo en - cuen - tra que se lo va - ya a dar,
pa - ra que de - je de ca - ca - re - ar.

d) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de manos y dedos.
Sentido del tacto (ST)	Masaje en los brazos.
Interacción (I)	Interacción en parejas con cambio de pareja.
Cultura tradicional (CT)	Canción “La gallina Fina”.

e) Material. Gallinas de origami y dedales. Esta unidad necesita de una sesión más para realizar la gallina de origami (ver el link https://www.youtube.com/watch?v=9UA0O_wXL4s). Estas se pueden personalizar pintándolas.

f) Procedimiento

- **Introducción (CT).** El zapatero aparece de nuevo arreglando su zapato y cantando. Puede ser la “Ronda del zapatero” o “Mi zapato roto”. De pronto se pincha con la aguja. Se queja de ello y pregunta al grupo si conoce algo para evitar pincharse mientras cose. Si no surge de ellos, el profesor enseña y explica para qué sirve un dedal.
- **Presentación de la temática (ST, CT).** El profesor canta la rima y muestra como jugar. Pone la mano abierta, con el dorso de la mano mirando al grupo, y punta de los dedos apuntando hacia el techo. Pasar el dedal de dedo a dedo llevando el pulso de la canción (el pulgar puede participar o no). Elegir a varias personas con una canción de echar a suertes, y repetir el juego mientras el profesor canta.
- **Exploración (CC, ST, I, CT).** Repartir los dedales por parejas y jugar a pasar el dedal de un dedo a otro mientras el profesor canta el poema. Explorar diferentes formas de pasar el dedal de un dedo a otro.
- **Actividad principal (CC, ST, I, CT).** El profesor reparte la gallina de origami (se han realizado y personalizado en una sesión) y explica cómo la gallina Fina busca el dedal por su mano y por su brazo. Después, cada discente lo hace individualmente, primero en un brazo y luego en otro, y posteriormente en parejas, mientras el profesor canta. Cambiar de pareja.

Letra	Acción
Hay un alboroto en todo el corral,	El pico de la gallina acaricia la palma de la mano.
Fina la gallina perdió su dedal,	El pico de la gallina picotea la palma de la mano.
si alguien lo encuentra que se lo vaya a dar,	El pico acaricia el brazo.
para que deje de cacarear.	El pico picotea el brazo.

- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento..
- Otras actividades complementarias. Hacer el masaje en otras partes del cuerpo: espalda, piernas...

5.4 Danzas y músicas del mundo

Todas las UD de este bloque están precedidas de la canción de saludo infantil alemana *Ich grüsse alle*. Debido a que cada unidad de este bloque hace referencia a un país diferente, esta canción va a servir de introducción al país, diciendo “hola” en el idioma correspondiente.

a) Sobre “A todos nos gusta saludar” (adaptación de “Ich grüsse alle”). Es una canción de saludo compuesta por el músico alemán Volker Rosin, especializado en música infantil. Versión en inglés de la profesora del Orff Institute Salzburg, Shirley Salmon (2007). La adaptación/traducción al español es propia, y se han introducido partes del cuerpo en la segunda parte de la canción para que se utilizara como calentamiento y ejercicio de conciencia corporal.

b) Partitura

A to - dos nos gus - ta sa - lu - dar, ho - la ho - la.
Ich grü - sse al - le und das geht so: hal - lo ha - llo.
We greet you one and all to - day, he - llo he - llo.

5
Con las ma - nos quiero sa - lu - dar, ho - la ho - la. 1. la. A -
Wir sind hi - er und al - le froh hal - lo hal - llo. lo hal -
Sing and dance speak and play, he - llo he - llo. llo. He -

10
rri - ba con las ma - nos, a - ba - jo con las ma - nos. A ma - nos.
ol hal - lo hal - lo hal - lo hal - lo hal - lo hal - lo.
llo he - llo he - llo he - llo he - llo he - llo. He - llo.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de todas las partes del cuerpo. Acciones: saludar.
Sentido del tacto (ST)	-
Interacción (I)	-
Cultura internacional (CI)	Canción “A todos nos gusta saludar”.

d) Material. Ninguno.

e) Procedimiento

- (CC, CI). El profesor canta la canción. La primera vez que se dice “hola” lo hace el profesor, la segunda vez lo repite el grupo. En la segunda parte de la canción el profesor propone diferentes partes del cuerpo para saludar: manos, pies, hombros... Posteriormente, se invita a diferentes componentes del grupo a que propongan partes del cuerpo para saludar.

5.4.1 Unidad didáctica 4: “Amina Kadala”

a) Sobre “Amina Kadala”. Es una canción y juego de palmas infantil africano (Zambia y/o Tanzania). Aprendida con la profesora finlandesa Soili Perkiö, y que ella a su vez aprendió con Sampo Idstam. La traducción al inglés es de Sampo Idstam (Amina Kadala, she's nowhere. Come to play!), y la adaptación/traducción al español es propia.

b) Partitura

The musical score is written for three parts: Voice (Voz), Palm (Palma), and Palm pair (Palma pareja). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are in Spanish and English.

Voz

A - mi - na A - mi - na Ka-da - la si no we - ya A -
A - mi - na A - mi - na Ka-da - la si no es - tás A -

Palma

Palma pareja

V.

mi - na Ka-da - la. A - mi - na tu se paa pa - sa - li - na.
mi - na Ka-da - la. A - mi - na por fa ven con no - so - tros.

P.

P. p.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de diferentes partes del cuerpo.
Sentido del tacto (ST)	Juego de palmas (percusión corporal). Juego del escondite corporal.
Interacción (I)	Interacción en parejas con cambio de pareja. Juego de palmas.
Cultura internacional (CI)	Canción “Amina Kadala”.

d) Material. Muñeca de trapo Amina Kadala y un mapa del mundo.

e) Procedimiento (sesión 1)

- **Introducción / Presentación de la temática (CC, CI).** El profesor dice enseñando a la muñeca de trapo: hoy ha venido una amiga de Tanzania, se llama Amina Kadala. El profesor invita a buscar en el mapa del mundo diciendo y señalando con el dedo: ¿está Tanzania en Asia?, ¿está Tanzania en Europa?... hasta terminar indicándolo en África. El profesor dice: vamos a saludar a Amina en su idioma. En Tanzania dicen “hola” así: “jambo”. Ir saludando a todos diciendo “jambo”. Empieza la canción “A todos nos gusta saludar”, utilizando el saludo “jambo”. Repetir la canción con dos o tres partes del cuerpo diferentes.
- **Exploración / Actividad principal (CC, ST, I).** Juego del escondite corporal. El profesor dice: a Amina le gusta mucho jugar al escondite. Invitar al grupo a tenderse boca arriba en el suelo, distribuidos por todo el aula. El profesor busca a Amina levantando las piernas y los brazos del alumnado con mucho cuidado, tanto al levantar como al bajar la extremidad (hay que indicar con claridad que es muy importante respetar el cuerpo del compañero para no hacerle daño). Finalmente la encuentra escondida en alguna parte del cuerpo del profesor. Seguidamente, se escoge a un grupo pequeño de discentes (tres o cuatro) para que busque a Amina. Estos cuentan hasta veinte mientras el profesor esconde a Amina debajo de alguna pierna o brazo del alumnado que está tendido en el suelo. El pequeño grupo tiene que encontrar a Amina con el objetivo principal de respetar el cuerpo del compañero, mientras el profesor canta la canción de Amina Kadala, que sirve de introducción a la siguiente sesión. Repetir el juego hasta que todos hayan participado.
- **Exploración (CC, ST, CI).** El alumnado se levanta y forma un corro alrededor de las mesas y sillas a la vez que el profesor sigue cantando la canción de Amina Kadala. Imitación de combinaciones propuestas por el profesor en cuatro por cuatro de diferentes partes del cuerpo. Ejemplo: pierna-pierna, palma-palma, y ellos imitan (hacer diciendo la parte del cuerpo y percutiendo con las manos esa parte del cuerpo). En la ronda que dirige el profesor, introducir el ritmo indicado en la partitura (“palma” y “palma pareja”), como introducción al juego de palmas de la siguiente sesión.
- **Relajación.** Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.

f) Procedimiento (sesión 2)

- Introducción / Presentación de la temática (CC, CI). El profesor dice: hoy ha venido de nuevo Amina Kadala. Repetir la búsqueda de Tanzania en el mapa del mundo, y la canción “A todos nos gusta saludar”.
- Exploración (CC, ST, CI). El alumnado se levanta y forma un corro alrededor de las mesas y sillas a la vez que el profesor sigue cantando la canción de Amina Kadala. Imitación de combinaciones hechas por el profesor en cuatro por cuatro de diferentes partes del cuerpo. Ejemplo: pierna-pierna, palma-palma, y ellos imitan (hacer diciendo la parte del cuerpo y percutiendo con las manos esa parte del cuerpo). En la ronda que dirige el profesor, introducir el ritmo indicado en la partitura (“palma” y “palma pareja”).
- Actividad principal (CC, ST, I, CI). Ir discente por discente haciendo el juego y cantando la primera parte de la canción: la voz correspondiente a “palma pareja” (ver partitura) se hace con percusión de las dos manos con un compañero, y la voz de “palma” (ver partitura) se hace con palmas individualmente. El juego se repite de la misma manera en todos los compases. En la segunda parte de la canción se invita al grupo a buscar a Amina por el aula (no se busca a Amina realmente, sino a otro compañero para repetir el juego). Una variación del juego es cambiar la percusión que se hace con las dos manos con el compañero, por otra parte del cuerpo: caderas, pies, pecho...
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.
- Otras actividades complementarias. Tocar con instrumentos de pequeña percusión o láminas las diferentes combinaciones de la percusión corporal (voces “palma” y “palma pareja” de la partitura). / Formar grupos: uno canta y hace el juego de palmas, y otro toca instrumentos. Probar diferentes combinaciones.

5.4.2 Unidad didáctica 5: “Dance to yer Daddie”

a) Sobre “Dance to yer Daddie”. Esta actividad es creación de Caroline McCluskey. La canción es popular escocesa y el proceso de aprendizaje a través de los movimientos de la pesca que se especifica más adelante fueron creados por ella.

b) Partitura

The musical score is written in 3/4 time and consists of two systems. The first system includes the following parts:

- Voz:** Dance to yer Da - ddie, my Bon - nie Lad - ddie,
- Buscar:** U a
- Remar:** Hey ho hey ho
- Recoger:** ta ta ta ta ta ta

The second system includes the following parts:

- Voz:** Dance to yer Dad - die My Bon - nie Lamb.
- Buscar:** (No lyrics)
- Remar:** (No lyrics)
- Recoger:** (No lyrics)

5

Voz

Ye Shall Have a Fish - ie In a Lit - tle Dish - ie

Buscar

Remar

Recoger

7

Voz

Ye Shall Have A Fish - ie When The Boat Comes Hame.

Buscar

Remar

Recoger

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de diferentes partes del cuerpo. Juego de los oficios.
Sentido del tacto (ST)	Juego del pez.
Interacción (I)	Interacción en parejas con posible cambio de pareja. Juego del pez.
Cultura internacional (CI)	Canción "Dance to yer Daddie".

d) Material. Muñeca de trapo (Caroline) y un mapa del mundo.

e) Procedimiento

- Introducción / Presentación de la temática (CC). El profesor dice enseñando a la muñeca de trapo: hoy ha venido una amiga de Escocia, se llama Caroline. El profesor invita a buscar en el mapa del mundo diciendo y señalando con el dedo: ¿está Escocia en Asia?, ¿está Escocia en América?... hasta terminar indicándolo en Europa. El profesor dice: vamos a saludar a Caroline en su idioma. En Escocia dicen “hola” así: “hello”. Ir saludando a todos diciendo “hello”. Empieza la canción “A todos nos gusta saludar”, utilizando el saludo “hello”. Repetir la canción con dos o tres partes del cuerpo diferentes.
- Presentación de la temática (CC). Juego del oficio. A Caroline le gusta mucho adivinar. Mientras el profesor hace gestos de oficios, el alumnado tiene que adivinarlos (intercalar los movimientos de remar y pescar que luego se van a utilizar).
- Exploración (CC, ST, I). Repetir el juego anterior de los oficios, pero con sugerencias del grupo. Tienen que pensar un ratito sobre lo que van a hacer, e invitar a que lo hagan. Formar parejas o tríos, y hacer el mismo juego pensando en parejas.
- Actividad principal (CC, ST, CI). El profesor cuenta esta pequeña historia: “el padre de Caroline salía todas las mañanas a trabajar. Era pescador y lo primero que hacía era buscar donde estaban los bancos de peces en el mar (colocar mano en forma de visera y buscar hacia la derecha e izquierda según la voz “buscar” de la partitura, cantando “u” ascendente hacia un lado, y “a” descendente hacia el otro). Una vez que encontraba un buen banco de peces, cogía el remo y se dirigía hacia allí (hacer como que coges un remo y lo pasas de un lado a otro del cuerpo, según la voz “remar” de la partitura), mientras se dice “hey” en tiempo de blancas y “ho” en negras. Cuando llegaba al banco de peces, soltaba la red y la recogía (movimiento alternativo de manos recogiendo la red según la voz “recoger” de la partitura), y decir “ta, ta, ta” en ritmo de negras. Una vez se ha mostrado la actividad, cantar la canción haciendo solo el movimiento de buscar, repetir con el de remar, y con el de recoger. En parejas, uno hace de pez y otro lo busca, rema y lo pesca.
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.

- Otras actividades complementarias. Tocar con instrumentos de pequeña percusión o láminas los diferentes ritmos derivados de los movimientos. / Formar grupos: uno baila, uno toca instrumentos y otro canta. Probar diferentes combinaciones.

5.4.3 Unidad didáctica 6: “Pera stous pera Kambous”

a) Sobre “Pera stous pera kambous”. Es una danza y canción tradicional griega aprendida con Maria Kalimeratzi y Konstantinos Agkinarastachakis. La adaptación/traducción al español es propia. La danza se puede ver en este link <https://www.youtube.com/watch?v=7dZ5u73yopc>.

b) Partitura

Voz

Pe - ra stous pe - ra kam - pous, pe - ra stous pe - ra kam - pous, pe -
Ee ne - na mo - nas - ti - ri, i - ne - na mo - nas - ti - ri, i -
A - lláen los cam - pos grie - gos, a - lláen los cam - pos grie - gos, a -
Ha - bí - aun mo - nas - te - rio, ha - bí - aun mo - nas - te - rio, ha -

V.

ra stous pe - ra kam - pous pou i - ne ee e - lyes. Ee lyes.
ne - na mo - nas - ti - ri, pou pan ee kol - pe - lyes. lyes.
lláen los cam - pos grie - gos, los o - li - vos es - tán. Ha tán.
bí - aun mo - nas - te - rioi - de - al pa - ra ju - gar.

V.

ra stous pe - ra kam - pous pou i - ne ee e - lyes. Ee lyes.
ne - na mo - nas - ti - ri, pou pan ee kol - pe - lyes. lyes.
lláen los cam - pos grie - gos, los o - li - vos es - tán. Ha tán.
bí - aun mo - nas - te - rioi - de - al pa - ra ju - gar.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de todas las partes del cuerpo. Juego del árbol.
Sentido del tacto (ST)	Juego del árbol.
Interacción (I)	Interacción en grupo. Juego del árbol.
Cultura internacional (CI)	Canción “Pera stous pera kambous”.

d) Material. Un olivo de goma espuma y un mapa del mundo.

e) Procedimiento

- Introducción / Presentación de la temática (CC, CI). El profesor dice enseñando al olivo: hoy ha venido una amigo de Grecia. El profesor invita a buscar en el mapa del mundo diciendo y señalando con el dedo: ¿está Grecia en Oceanía?, ¿está Grecia en América?... hasta terminar indicándolo en Europa. El profesor dice: vamos a saludar al olivo en su idioma. En Grecia dicen “hola” así: “yasu”. Ir saludando a todos diciendo “yasu”. Empieza la canción “A todos nos gusta saludar”, utilizando el saludo “yasu”. Repetir la canción con partes del cuerpo diferentes.
- Presentación de la temática (CC). El profesor cuenta esta historia: “Érase una vez un grupo de niñas y niños que les encantaba jugar con los olivos. Unos eran altos, otros bajos, otros gordotes, otros delgaditos... (el profesor hace posturas de árboles). Los olivos estaban muy cerca de un pueblecito donde todos las niñas y niños iban a jugar. ¿Sabéis a qué jugaban?”.
- Exploración (CC, ST, I). El profesor pregunta: ¿Qué puedo hacer con un árbol? Invitarlos a que digan cómo se puede jugar con un árbol. Los que participen salen y lo hacen con el profesor. Al final del juego hacer un repaso de las propuestas.
- Actividad principal (CC, ST, CI). Media clase son árboles, se distribuyen por el aula y al sonido de una palma del profesor cambian la forma del árbol (posición de las piernas, brazos y el cuerpo). Al cabo de varias veces fijar la forma del bosque de olivos, para que el resto de la clase al sonido de la música (enlatada) se incorpore al juego y jueguen con los árboles con las sugerencias mostradas y la que surjan por improvisación.
- Otras actividades complementarias (I). Danza del mundo (CC, ST, I, CI). 1ª parte (parte cantada de la canción, ver partitura): branle simple a la derecha, y reverencia con un paso adelante. Repetirlo cuatro veces. 2ª parte (parte instrumental de la canción, ver partitura): rodilla izquierda arriba, pierna derecha arriba y vuelta. Repetir cuatro veces. Para ver la versión real ver el link del video especificado anteriormente.
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.

5.4.4 Unidad didáctica 7: “Samba lelé”

a) Sobre “Samba lelé”. Es una canción popular brasileña. La adaptación del texto al español es propia.

b) Partitura

Sam - ba sam - ba sam-ba le - lé, sam - ba sam - ba sam-ba la - lá,

5 sam - ba, sam - ba sam-ba le - lé, sam - ba sam - ba sam-ba la - lá.

9 Sam - ba le - lé se ha ca - í - do, tie - neu-na pier - na que - bra - da,
Sam - ba le lês - ta do - en - te, está con ca - be - ça que - bra - da,

13 qui - so su - bir a la lu - na, y se ca - llóa la la - gu - na.
Sam - ba le - lê pre - ci - sa - ba, deu - mas de - zoi - to lam - ba - das.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de todas las partes del cuerpo. Juego de equilibrio. Coreografía.
Sentido del tacto (ST)	Juego de equilibrio.
Interacción (I)	Interacción en parejas y cambio de parejas. Juego de equilibrio.
Cultura internacional (CI)	Canción “Samba lelé”.

d) **Material.** Conjunto de objetos apilables y un mapa del mundo.

e) Procedimiento

- Introducción / Presentación de la temática (CC, CI). El profesor dice: hoy ha venido un amigo de Brasil. El profesor invita a buscar en el mapa del mundo diciendo y señalando con el dedo: ¿está Brasil en Oceanía?, ¿está Brasil en África?... hasta terminar indicándolo en América del Sur. El profesor dice: vamos a saludar a nuestro amigo en su idioma. En Brasil dicen “hola” así: “olá”. Ir saludando a todos diciendo “olá”. Empieza la canción “A todos nos gusta saludar”, utilizando el saludo “olá”. Repetir la canción con partes del cuerpo diferentes.
- Presentación de la temática (CC, CI). El profesor cuenta este cuento (basado en “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec): “Érase una vez un gran bosque en Brasil, que se llamaba Amazonas. Dentro del bosque vivían muchos animales y todos querían saber cómo sabía la luna. Apareció la tortuga (poner cubo con tortuga o cualquier otro animal u objeto), y subió a la cima de la montaña más alta (cantar el estribillo). Al llegar a la cima no llegaba a la luna, y decidió llamar al elefante: elefante, elefanteeeeee... El elefante subió a la cima de la montaña cantando la canción (cantar el estribillo). Al llegar a la cima se subió encima de la tortuga, y tampoco llegaba a la cima. Entonces decidieron llamar a la jirafa (repetir de la misma forma con la cebra, el león, el zorro, el mono y el ratón). Finalmente el ratón consigue llegar a la luna, y comerse un trozo. Repartió luna entre todos los animales”.
- Exploración (CC, ST, I). Juego de equilibrio de palos de cartón, inspirado en la danza de la palos brasileña de origen afro-brasileño “Maculelé”. Mientras el profesor canta la canción “Samba lelé” el grupo juega en parejas a mantener en equilibrio el palo (por presión). Cada uno de ellos pone un extremo del palo en la palma de su mano.
- Actividad principal (CC, ST, I, CI). Coreografía: durante el estribillo de la canción bailar en parejas el juego de equilibrio con los palos. En la estrofa, balancear manos arriba (samba lelé), pasar manos de arriba hasta rodillas (se ha caído), masajear rodillas y muslos (tiene una pierna quebrada), escalar hasta estar de puntillas estirando brazos (quiso subir a la luna), girar a ambos lados dibujando una laguna grande con las manos en el aire (y se cayó a la laguna).
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.
- Otras actividades complementarias. Tocar con instrumentos de pequeña percusión o láminas el pulso de la canción. / Formar grupos: uno baila y otro toca. Probar diferentes combinaciones.

5.4.5 Unidad didáctica 8: “Nabe sokonuke”

a) **Sobre “Nabe sokonuke”.** Es una canción con un juego de manos japonés. La traducción al español es propia, y está realizada desde una traducción al inglés obtenida de <http://childrensong.weebly.com/1239412409123941240912381123711239612369.html>

b) **Letra.** Letra en inglés: Pan, pan, / bottomless / the pan is falling out, / let’s go home. Traducción al español: Cazo, cazo, el fondo del cazo se está cayendo, / Si el fondo se está cayendo, vámonos a casa.

c) Partitura



d) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de todas las partes del cuerpo. Juego de otedamas. Coreografía.
Sentido del tacto (ST)	Juego de otedamas.
Interacción (I)	Interacción grupal y en parejas. Cambio de parejas. Juego de otedamas.
Cultura internacional (CI)	Canción “Nabe nabe sokonuke”.

e) **Material.** Otedamas y un mapa del mundo. Los otedamas son saquitos de tela rellenos de semillas procedentes de un juego de niños japonés (se pueden hacer con globos rellenos de arroz).

f) Procedimiento

- Introducción / Presentación de la temática (CC, CI). El profesor dice: hoy ha venido un otedama (de Japón. El profesor invita a buscar en el mapa del mundo diciendo y señalando con el dedo: ¿está Japón en América?, ¿está Japón en África?... hasta terminar indicándolo en Asia. El profesor dice: vamos a saludar a nuestro amigo en su idioma. En Japón dicen “hola” así: “kon’nnichiwa”. Ir saludando a todos diciendo “kon’nnichiwa”. Empieza la canción “A todos

nos gusta saludar”, utilizando el saludo “kon’nichiwa”. Repetir la canción con partes del cuerpo diferentes.

- Presentación de la temática (CI). El profesor cuenta este cuento con un otedama en la cabeza y andando por la clase (adaptado del cuento indio “Camino de la fuente”): “Una niña iba a pasear todos los días con dos cubos de agua, uno agrietado y otro en perfecto estado, y un otedama colocado en la cabeza. Al llegar a casa le dijo a su abuelo lo que ocurría: he conseguido llegar a casa sin que el otedama se cayera, pero el cubo agrietado se ha vaciado. El abuelo le contestó: ¿No te das cuenta de que el lado del camino del cubo agrietado está lleno de flores?. Eché semillas de flores por esa razón. El agua no se ha desperdiciado.”
- Exploración (CC, ST, I, CI). Juego de otedamas. Poner un otedama en la cabeza y andar por el aula sin que se caiga y sin tropezar con ningún compañero, mientras el profesor canta la canción “Nabe, nabe sokonuke”. Ponerlo en diferentes partes del cuerpo: cabeza, brazo, espalda, hombro, mano... Al cantar la palabra “kaerimasho” dar una vuelta.
- Actividad principal (CC, ST, I, CI). Coreografía en parejas derivada del juego de niños japonés. En parejas, cogerse de las manos y balancearlas. En la segunda parte de la canción, en la palabra “kaerimasho” dar media vuelta sin soltarse de las manos y quedándose espalda con espalda. Repetir la canción y volver a la posición frente a frente anterior. Repetir dando una vuelta completa, dos vueltas... También se puede hacer balanceando un pañuelo y dar la vuelta por debajo saltando pierna a pierna el pañuelo.
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.
- Otras actividades complementarias. Tocar con instrumentos de pequeña percusión o láminas el pulso de la canción. / Tocar solo en la palabra de la canción que el profesor diga. Por ejemplo: tocar en nabe, nabe, o tocar en sokonuke.

5.4.6 Unidad didáctica 9: “The river is flowing”

a) Sobre “The river is flowing”. Es una canción popular de los indios nativos de América del Norte. Fue compuesta en los años setenta por un miembro de la tribu Chippewa. Este hombre nació en la Reserva White Earth en el norte de EEUU el 31 de agosto de 1926 y murió el 19 de junio de 1992 en Spokane (Washington).

b) Partitura

The musical score is written for a single voice in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The melody is simple and folk-like. The lyrics are: "The ri - ver is flo - wing, flo - wing and gro - wing, flo - wing and gro - wing, down to the sea. Mo - ther car - ry me your child I will al - ways be. Mo - ther car - ry me, back to the sea". The score consists of four lines of music. The first line contains the first two measures, the second line the next two, the third line the next two, and the fourth line the final two measures. The melody is mostly quarter and eighth notes, with some rests. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across measures.

c) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de todas las partes del cuerpo. Juego del río.
Sentido del tacto (ST)	Juego del río.
Interacción (I)	Interacción grupal y en parejas. Cambio de parejas. Juego del río.
Cultura internacional (CI)	Canción “The river is flowing”.

d) **Material.** Un triángulo, una guitarra o ukelele, y un mapa del mundo.

e) Procedimiento

- Introducción / Presentación de la temática (CI). El profesor toca la canción “The river is flowing” acompañándose de algún instrumento (guitarra, ukelele...).
- Presentación de la temática (CI). Si el grupo tiene conocimientos de inglés, el profesor puede preguntar ¿quién es el protagonista de la canción? Si no lo tiene, puede empezar directamente diciendo: “Érase una vez un río”. Preguntar al grupo: ¿qué lleva un río? Posibles respuestas: peces, piedras, arena, agua, hojas, etc.
- Exploración (CC, ST, I). Juego del río: el profesor invita al grupo a convertirse en cosas que lleva un río (las cosas que hayan dicho anteriormente). Primeramente se trabaja con los conceptos de pequeño/grande. El río lleva cosas pequeñas, y lleva cosas grandes. El profesor saca a un grupo de seis o siete personas y les pregunta qué cosas han escogido ser. El profesor dice: ¿cómo son esas cosas cuando son muy pequeñas? Los niños exploran y muestran. Y ¿cómo son esas cosas cuando son muy grandes? Los niños exploran y muestran. En segundo lugar se trabajan los conceptos de juntos y separados. El profesor dice: las cosas que lleva un río pueden estar juntas o separadas. Hace un ejemplo con algún discente en pareja (hacerlo con diferentes partes del cuerpo, evitando las manos: cabeza con cabeza, espalda con pecho, pierna con espalda...). Invitar al grupo a explorar en parejas juntos y separados. Una de las normas del juego puede ser evitar las manos, y la otra que no se puede repetir pareja. A la voz de juntos/separados, el grupo en parejas explora las diferentes formas de estar juntos y separados.
- Actividad principal (CC, ST, I, CI). Una vez que el grupo ha explorado, jugar a cambiar de pequeños a grandes, de grandes a juntos, y de juntos a separados cuando suena el triángulo (podría ser cualquier otro instrumento de pequeña percusión). Repetirlo una y otra vez, a modo de ostinato de movimiento. Posteriormente, el profesor canta la canción “The river is flowing”, mientras que los discentes hacen los cambios cuando escuchan el triángulo.
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.
- Otras actividades complementarias. Hacer el juego del río con otro tipo de movimientos opuestos: derecho/doblado, de pie/tendido...

5.4.7 Unidad didáctica 10: “Machaca algarroba”

a) Sobre “Machaca algarroba”. Es una adaptación propia de la música y la letra de la canción popular de los pueblos indígenas argentinos “Machaca algarroba”. La canción original hace referencia al patay, una torta hecha con harina de algarroba, y al Yastay, un ser mitológico. Se ha optado por adaptarla para simplificar el contenido. Para ver la versión original, escuchar la versión de Graciela Mendoza en este link https://www.youtube.com/watch?v=_DVSMxINBEk.

b) Partitura

Ma - cha - ca, ma-cha - ca, ma-cha - ca, ma-cha - ca el ma - íz,
A - ma - sa, a - ma - sa, a - ma - sa, a - ma - sa
Hor - ne - a, hor-ne - a, hor-ne - a, hor-ne - a

3 pa - raha - cer pan 1. qué ri - coel pan 2. qué ri - coel pan.

6 Pa - ra las fies - tas, pa - ra com - par - tir, pa - ra com - par - tir.

c) Sobre “Dos pequeñas semillas”. Es una adaptación propia de la letra de la canción y el juego de dedos popular infantil inglés “Two little dickie birds”. Se han cambiado los dos pájaros por dos semillas, para que sirva de introducción temática y ejercicio de conciencia de manos y dedos.

d) Partitura

Dos pe - que - ñas se-mi - llas sen - ta - das en el sue - lo, yo me lla - mo ma-íz,

yo me lla - moha-bi-chue - la. Vuel - ve ma - íz, vuel - vecha - bi - chue - la.

e) Contenidos

Contenidos (siglas)	Descripción contenidos
Conciencia corporal (CC)	Conciencia de manos y dedos. Juego “Dos pequeñas semillas”. Masaje.
Sentido del tacto (ST)	Juego “Dos pequeñas semillas”. Masaje.
Interacción (I)	Interacción en parejas. Cambio de parejas. Masaje.
Cultura internacional (CI)	Canción “Machaca algarroba” y “Dos pequeñas semillas”.

f) **Material.** Semillas de maíz y de habichuela, y un mapa del mundo.

g) Procedimiento

- Introducción / Presentación de la temática (CC, ST, CI). Se reparte a todos los miembros del grupo dos semillas, una de maíz y otra de habichuela, y se hace el juego de la siguiente manera mientras el profesor canta la canción “Dos pequeñas semillas”. Cada discente tiene las semillas frente a él, en el suelo o sobre la mesa mientras se canta “Dos pequeñas semillas sentadas en el suelo”, se coge la semilla de maíz con los dedos (indiferentemente derecha o izquierda) y se esconde detrás de la espalda (“yo me llamo maíz”), se coge la semilla de habichuela y se esconde detrás de la espalda (“yo me llamo habichuela”), sacar la semilla de maíz (“vuelve maíz”), y sacar la semilla de habichuela (“vuelve habichuela”).

- Exploración (CC, ST, CI). Preguntar al grupo: ¿qué podemos hacer con la semilla de maíz y/o de habichuela? Después de hablar sobre ello, informarles de que con estas semillas también se puede hacer pan. El profesor pregunta: ¿qué tenemos que hacer con la semilla para hacer pan? Primero discutir sobre lo que hay que hacer, y finalmente se habla del proceso: machacar la semilla en un mortero (se hace el movimiento de machacar la semilla en la mano), amasar la harina de la semilla con agua (hacer el movimiento de amasar), y hornear (hacer el movimiento de introducir la masa en el horno y sacarla).
- Actividad principal (CC, ST, I, CI). Cantar la canción “Machaca algarroba” con los movimientos anteriores. Después de cantarla un par de veces formar parejas (girar la silla de uno de los miembros de la pareja mirando la espalda del otro), y se aplican los mismos movimientos de la canción para hacer un masaje al compañero. “Machacar” con las manos en forma de puños toda la superficie de la espalda, “amasar” igualmente por toda la superficie de la espalda, y “hornear” o acariciar con la palma de la mano la espalda de arriba a abajo. Cambio de pareja.
- Relajación. Todos tendidos en el suelo, o acostados sobre la mesa. El profesor invita a prestar atención a la respiración, y toca alguna canción con un instrumento.

Con esta UD se cierra el capítulo cinco y la segunda parte de esta tesis doctoral, el programa de intervención. En él se han mostrado los objetivos, contenidos y metodología utilizados en las UD que han sido herramienta de acción e interacción en el aula de Infantil. A continuación comienza la tercera parte, el marco metodológico de la investigación.

PARTE III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Planteamiento del problema

Del estado de la cuestión y del análisis de la presencia de la danza y la música en las diferentes legislaciones educativas españolas se observa que el movimiento y la danza tienen muy poca presencia en el sistema educativo andaluz y español, así como en investigaciones dentro del ámbito educativo. Esta observación se torna contraria cuando se viaja a las artes escénicas, y en concreto, a las artes escénicas inclusivas. En la dicotomía arte/educación, la experiencia artística en el campo de la Danza integrada ha ofrecido la oportunidad de extrapolar al campo educativo las singularidades ya mencionadas -comunitarismo, exploración y sentido del tacto-, además de consolidarse estas últimas con lecturas sobre antropología, sociología, filosofía e historia de la danza.

Por otra parte, y derivado de la labor docente de los especialistas del programa *Educación Musical Infantil* que la Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said (FPABS) realiza en colegios públicos andaluces, se observa que el movimiento y la danza están igualmente poco presentes en el aula de Infantil. Además, y procedente de la observación del profesorado de Educación Infantil al compartir aula durante el trabajo como especialista de música y movimiento, se detecta que:

- El profesorado de Educación Infantil hace un uso excesivo del material visual. La presencia de las pantallas digitales en las aulas hace cómodo y fácil enseñar, mostrar, y entretener a través de las mismas.
- El profesorado de Educación Infantil trabaja el sentido del tacto, pero lo hace mediante propuestas de actividades manuales individuales. No lo hace, sin embargo, desde un punto de vista corporal y grupal.
- La mayoría del tiempo el alumnado está realizando actividades relacionadas con habilidades lógico-matemáticas y la lecto-escritura, en detrimento de una educación en valores.

- La educación es principalmente directiva, por lo que el alumnado carece de momentos de exploración.
- Aunque se observa una deficiente o nula formación en danza y en música por parte del profesorado, estos mismos creen en ellas como herramientas educativas.
- La disposición de las aulas dificulta cualquier actividad relacionada con el cuerpo, la expresión corporal, el movimiento o la danza. Esto unido a la escasa proporción del horario lectivo dedicado al recreo, diez por ciento del total, el tiempo dedicado al movimiento y la libre expresión del discente es escaso.

Estas observaciones en el aula de Infantil están vinculadas directamente con el núcleo teórico de esta investigación, las singularidades de la Danza integrada, con la peculiaridad de que son las opuestas: individualismo, educación directiva, y sentido visual. Gracias y debido a este rasgo se decidió plantear finalmente un estudio de casos consistente en la evaluación de un programa de intervención configurado por diez unidades didácticas (UD) en el aula de Infantil, de manera que este plasmará en sus objetivos y contenidos los tres aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva³⁶. Hay que aclarar que la razón por la cual se ha escogido el formato de UD para el programa de intervención ha sido mantener el marco tradicional con el que el profesorado de los centros educativos implicados estaba más familiarizado.

6.2 Propósito de la investigación

De todo lo expuesto anteriormente, el propósito principal de esta investigación es conocer, comprender y profundizar sobre los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva como estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Infantil, como respuesta a una tendencia a lo visual y al individualismo en los procesos educativos y en la sociedad en general.

Además de todas las razones que se han dado anteriormente y que han motivado este trabajo en el aula de Infantil, también es necesario justificarlo con base en la legislación vigente. Para ello hay que acudir a los objetivos de la LOE, ya que la LOMCE no se ha desarrollado en esta etapa

³⁶ Como se aclaró anteriormente, se habla de singularidades de la Danza integrada cuando el enfoque está en lo artístico, y de aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva cuando el foco está en lo educativo, aludiendo al valor inclusivo que poseen.

educativa. La LOE dice en su artículo trece que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Se observa explícitamente la importancia que otorga la ley al desarrollo de capacidades relacionadas con el cuerpo y el movimiento, enfatizando en aspectos sociales de respeto y convivencia, con lo que queda justificado legislativamente el propósito de este trabajo.

6.2.1 Cuestiones de la investigación

Una vez manifestado el propósito inicial, surgen una serie de interrogantes que poco a poco han ido y están orientando la toma de decisiones sobre el foco de la investigación, que como se verá, se ha ido redefiniendo a lo largo de todo el proceso de investigación. De acuerdo con Stake (2010), estas preguntas conforman una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de casos, siendo en esta ocasión las siguientes:

- a) ¿Por qué el profesorado apenas utiliza el cuerpo y el movimiento en el aula como estrategias o herramientas educativas?
- b) ¿Por qué el profesorado está más preocupado de trabajar las habilidades lógico-matemáticas y la lecto-escritura que las relativas al cuerpo, el movimiento y la comunicación entre iguales?
- c) ¿Está el profesorado realmente preparado para trabajar danza, movimiento y cuerpo?
- d) ¿Qué importancia le da el profesorado al cuerpo, al movimiento y a la danza?

e) ¿Mejorará la comunicación entre iguales?

f) ¿Mejorará la convivencia en el aula?

g) ¿Cuáles son las preocupaciones del profesorado de Educación Infantil en el aula en cuanto a la convivencia escolar?

h) ¿Cuáles son las herramientas que utiliza el profesorado de Educación Infantil para mejorar la convivencia en el aula?

A medida que se ha avanzado en la investigación, esta lista de preguntas se ha ido reduciendo o agrupando, dando lugar a las diferentes cuestiones de investigación, que son las que van a guiar todo el proceso metodológico. De esta manera se pasa de los interrogantes generales a lo concreto, delimitando el problema de estudio, que es la realidad concreta que se está estudiando. Las cuestiones iniciales de investigación son:

1) Entender y comprender en profundidad cuáles son las preocupaciones y las estrategias educativas del profesorado de Educación Infantil en el aula en cuanto a la convivencia escolar.

2) Conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil sobre la inclusión en el aula de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva

3) Diseñar diez UD que se ajusten a los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva.

4) Contrastar con los profesores especialistas que las diez UD diseñadas para la investigación cumplen con los objetivos del programa de intervención.

Todas estas cuestiones han ido poco a poco determinando el foco de estudio de esta investigación que es: evaluar un programa de intervención basado en los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva en cuatro centros educativos. Para ello se han seleccionado una serie de objetivos que conforman el programa de intervención, como se puede apreciar en el siguiente apartado.

6.2.2 Objetivos del programa de intervención

Aunque estos objetivos ya se han detallado en el capítulo 5, apartado 5.1, dedicado específicamente al programa de intervención, se ha decidido incluirlos de nuevo aquí, junto a las cuestiones de investigación, por su relación con el foco de estudio que se acaba de mencionar. En la tabla 4 (página 110) se puede observar cómo se relacionan los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva con los objetivos del programa de intervención.

El programa de intervención tiene su base en los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva, y son la inspiración para el diseño de las UD. Los objetivos son:

1 . Explorar nuestras posibilidades de movimiento mediante propuestas abiertas o semiabiertas corporales. Tomar conciencia de las diferentes partes del cuerpo.

1.1. Tomar conciencia de las diferentes partes del cuerpo.

1.2. Experimentar acciones locomotoras o dinámicas, y no locomotoras o estáticas.

2 . Desarrollar el sentido del tacto individualmente y con el “otro”: juegos de contacto, percusión corporal, movimiento y danza.

3 . Comunicarnos con el “otro” desde el cuerpo y el sentido del tacto.

4 . Potenciar la cultura tradicional a través de las canciones y danzas populares.

5 . Conocer las diferentes culturas del mundo a través de canciones y danzas del mundo.

Hay que añadir que cuando se refiere a desarrollar el sentido del tacto, tanto individualmente como con el “otro”, no se hace referencia a un desarrollo manual táctil y/o manipulativo, sino a una concepción más amplia donde el tacto se experimenta desde toda la piel que nos envuelve.

Una vez presentados el planteamiento del problema y el propósito de la investigación, así como las cuestiones de investigación y los objetivos del programa de intervención, se da paso a la metodología que enmarca esta investigación.

6.3 Método de investigación

Si bien las Ciencias Sociales han estado sujetas a debate en cuanto a ser investigadas desde perspectivas de corte cualitativo o cuantitativo, actualmente ambas no son antagónicas y se pueden usar de forma complementaria (Delgado y Gutiérrez, 1994). Sin embargo, en este caso se ha optado por el uso de una metodología cien por cien cualitativa, es decir, dentro de un paradigma fenomenológico o interpretativo.

El motivo principal que ha impulsado esta decisión ha sido que la realidad subjetiva y social de la investigación que se acontece iba a ser construida más ricamente con aportaciones individuales y colectivas de todos los sujetos implicados en la situación. Con ello, el profesorado de Educación

Infantil y el profesorado especialista de la FPABS estaría involucrado de una forma activa en la investigación, y de esta manera incitar e invitar a un replanteamiento en la manera de enseñar.

Una realidad que no está sujeta ni a números ni a leyes, y que autores como Suárez (2005): “se estudian realidades que están configuradas por múltiples elementos que interaccionan y que cambian” (p.13); y Marín (2012): “formas refinadas y sofisticadas de conversación, y en ocasiones de diálogo, con otras personas o colectivos para llegar a entenderlas e interpretarlas adecuadamente” (p.20), ayudan a justificar. Un diálogo que en este caso se emprende en el ámbito educativo mediante el movimiento y la danza, entendidos estos como un arte eminentemente táctil, más que como el arte visual al que se suele asociar.

Para el marco teórico se ha utilizado un método analítico-sintético, recabando e interpretando la información encontrada en las áreas antropológica, educativa, filosófica, histórica y sociológica. La investigación por otra parte es deductiva, de manera que toda la información anterior ha confluído y derivado en las definiciones de las singularidades de la Danza integrada, y de los aspectos corporales y sociales de una Danza inclusiva. Estas singularidades y aspectos, por otro lado, han sido la base para el diseño de los objetivos de las UD del programa de intervención.

Para el marco práctico, y como ya se ha dicho en la introducción, se ha optado por un estudio de casos en cuatro centros educativos. Según Gutiérrez (2005) lo podemos definir como:

este tipo de investigaciones realizadas sobre un caso o varios -no elegidos al azar- mediante la inmersión del investigador en un contexto determinado, con objeto de analizar y describir intensamente los distintos aspectos de un mismo fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen (p.3).

Una inmersión en estos casos da la oportunidad de descubrir e identificar los problemas y las causas que subyacen a los mismos, adentrarse en el fenómeno educativo concreto desde la perspectiva de los que en él participan, emprender qué hacen, por qué lo hacen o dejan de hacer, y qué piensan o cómo interpretan la realidad social y educativa en la que están inmersos (Stake, 2010; Vázquez y Angulo, 2003).

Por último, unas palabras del filósofo Merleau-Ponty (1993) ayudan e incitan a tomar iniciativas que toman por bandera la percepción sobre la razón.

Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que esta es expresión segunda. La ciencia no tiene, no tendrá nunca, el mismo sentido de ser que el mundo percibido, por la razón de que solo es una determinación o explicación del mismo (p.8).

6.4 Proceso metodológico

Una vez definida la metodología de la investigación, es el momento de concretar todo el proceso metodológico. Este se ha dividido en seis fases:

6.4.1 Fase inicial: elección metodológica y elaboración de las UD

El segundo año de investigación, el curso académico 2016/17, terminó con la concreción de la metodología y la elección de las técnicas a utilizar, base indispensable para comenzar el trabajo de campo, así como con el diseño definitivo de las UD del programa de intervención.

Por un lado, se diseñaron las UD Tras dos años de experimentación en el aula de Infantil con actividades relacionadas con las singularidades de la Danza integrada se concretaron las diez UD que iban a integrar el programa de intervención, y que sería implementado por los especialistas de la FPABS, tras un seminario de formación, en los diferentes centros implicados.

Por otro, se decidió el método de estudio a utilizar: el estudio de casos; un procedimiento de análisis de la realidad en el marco de la investigación cualitativa.

6.4.2 Fase negociación

También durante el segundo año de investigación se comenzó la fase previa al trabajo de campo, es decir, la fase de negociación y formación. En primer lugar, y a modo de introducción de la fase de negociación, se consultó con el coordinador de la FPABS sobre la posibilidad de utilizar la red de colegios andaluces en los que se realiza el proyecto *Educación Musical Infantil* para llevar a cabo el trabajo de campo. Después de su aprobación en el mes de noviembre de 2016, el trabajo de campo se había acotado a cuatro colegios de una capital andaluza, y, por lo tanto, a los especialistas de la FPABS que llevaban a cabo el proyecto, y a los profesores tutores de esos centros educativos. Los nombres de estos cuatro centros son ficticios para preservar su identidad y se han denominado: *Centro Norte*, *Centro Sur*, *Centro Este* y *Centro Oeste*.

Durante el segundo y tercer trimestre del curso citado se comenzó el contacto con la dirección de la FPABS para la aprobación definitiva del estudio. Mediante un correo electrónico (ver anexo 1.1) se les informaba del proceso y el compromiso, y se les solicitaba permiso para poder llevar a cabo la misma en los centros concretados donde se imparte el proyecto *Educación Musical Infantil*. Esta aceptó la propuesta en septiembre de 2017, lo que conllevó el consentimiento para contactar con los especialistas de la Fundación.

En octubre de 2017 se informó a todos los especialistas de la FPABS mediante correo electrónico (ver anexo 1.3) sobre la posibilidad de participar en la investigación. Una vez informados sobre la misma y sobre la implicación que requeriría por su parte, es decir, seminario formativo en el mes de noviembre de 2017, asistencia a los grupos de discusión, y entrevista grupal después del trabajo de campo, los cuatro especialistas de los cuatro centros aceptaron.

Por último, y antes de dar paso a la fase de formación, se contactó con los directores de los diferentes centros educativos. El primer contacto con estos fue telefónico para concertar una cita personal. En ellas se explicó y entregó por escrito los detalles del estudio y la implicación del profesorado en el trabajo de campo en cada uno de los centros (ver anexo 1.2). Los propios directores fueron los encargados de informar a los profesores de los cursos segundo y tercero de Infantil sobre su compromiso e implicación.

6.4.3 Fase de formación

En esta fase se organizó un seminario dirigido a los diferentes especialistas de la FPABS que formaban parte del programa *Educación Musical Infantil*, los cuales habían confirmado con antelación su implicación. En él se informó sobre el proyecto y sus objetivos, y se puso en práctica el desarrollo de las diez UD. Esta fase tuvo lugar el 11 de noviembre de 2017 en un centro especializado en innovación educativa de la capital.

La finalidad principal de esta fase fue, no solo informar, conocer y compartir los objetivos, contenidos, metodología y el procedimiento de todas las UD para unificar criterios, sino enfatizar y trabajar sobre aquellas partes del mismo que dan a este estudio su particularidad, es decir, la interacción táctil entre iguales a través de las diferentes actividades que conforman el programa de intervención, y dar espacio al alumnado para la exploración, en concreto la corporal. De esta manera se propicia y se da la oportunidad a los diferentes grupos de comunicarse con sus iguales de un modo poco usual en el aula.

Esto ayudó a crear grupo y a generar un objetivo común, dando pie a familiarizarse con el proceso, sin olvidar y respetando la identidad y la formación previa de cada especialista, es decir, dando cabida a su propia interpretación e implementación de las actividades propuestas.

Además, al finalizar el seminario de formación se entregó a cada especialista un kit con todo el material a utilizar en cada una de las UD. Este material se puede consultar en el apartado correspondiente de cada una de las UD en el capítulo 5, apartados 5.3 y 5.4, y se puede ver en la figura 4.



Figura 4: Material facilitado al profesorado especialista en la fase de formación

6.4.4 Fase del trabajo de campo

Esta fase se inició durante el tercer año de investigación, el curso académico 2017/18. El aspecto más relevante que condiciona a esta, fue y es la elección de las técnicas a utilizar durante la recogida de datos, tanto durante como previamente al trabajo de campo. Se escogieron tres: el grupo de discusión, la observación y la entrevista grupal; y su variedad tiene por objetivo poner en práctica la máxima pluralidad de técnicas para que, de esta manera, se enriquezca al máximo el posterior análisis de los datos.

Previamente al trabajo de campo se comenzó con una primera tanda de grupos de discusión, tres en concreto, que tuvieron lugar del 8 al 22 de enero de 2018. Tras ellos se realizó el trabajo de campo en sí, o dicho de otra manera, la implementación de las UD por los profesores especialistas, durante el cual se produjo además la observación en el aula en los cuadernos de observación, tanto por los profesores de los centros como por el investigador. Este comenzó el 23 de enero y terminó el 19 de abril. La segunda tanda de grupos de discusión (cuatro) y la entrevista grupal se realizaron con posterioridad al trabajo de campo, teniendo lugar los primeros del 23 de abril al 15 de mayo, y el viernes 25 de mayo la entrevista.

6.4.4.1 El grupo de discusión

Las dos primeras cuestiones de investigación requieren de una técnica de investigación que permita la valoración participativa y abierta del profesorado implicado, el grupo de discusión. Pero, ¿qué es un grupo de discusión? En palabras de Kruger (1991):

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo de influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (p.24).

Otra razón importante de esta elección se debe a que el grupo de discusión es una técnica de clara orientación fenomenológica, es decir, que refleja la experiencia tal cual la perciben o la entienden los participantes, que como se indica más adelante, esto es lo que interesa: “Desde la fenomenología el “nosotros/as” construye y reconstruye al propio grupo” (Suárez, 2005, p.33), o, dicho de otra forma: “la interacción grupal que se produce en el propio grupo se considera fundamental para la mejor comprensión de la problemática” (Suárez, 2005, p.67).

El grupo de discusión permite, por lo tanto, la implicación del profesorado en los objetivos de la investigación de una forma más participativa, abierta y compartida, y no simplemente plasmar un dato numérico. Con ello lo que se pretende es que los resultados puedan verse reflejados en futuras acciones del docente, y que sea esta una vía de ampliación al resto de la comunidad educativa, concretamente las familias: “Para ello trabajar desde estrategias grupales se hace indispensable debido a la visión que aportan sobre el objeto de estudio, así como por el impacto que puede tener en las personas que participan en ellas” (Suárez, 2005, p.14).

El proceso que se siguió para llevar a cabo los grupos de discusión requirió de una serie de etapas (Suárez, 2005):

- a) Selección de los participantes. Esta dependió del profesorado perteneciente a los centros educativos y de los especialistas de la FPABS que aceptaron la participación en la investigación.
- b) Grupos de discusión y participantes. Se han realizado tres grupos de discusión previos a la implementación de las UD en el aula, y otros cuatro posteriores a la misma. El total de siete grupos se debe a que, a pesar de que son cuatro los centros educativos implicados, dos de ellos lo hicieron juntos en la primera tanda. Cada uno de los grupos está formado por los profesores de segundo y tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil, y el especialista de cada centro, un observador crítico, y el moderador. Concretamente, el *Centro Norte* (N) seis profesores (P1, P2, P3, P4, P5, P6)

y dos especialistas (uno de ellos el propio investigador); el *Centro Sur* (S) dos profesores (P1 y P2) y un especialista (E); el *Centro Este* (E) dos profesores (P1 y P2) y un especialista; y el *Centro Oeste* (O) cuatro profesores (P1, P2, P3 y P4), y un especialista (E). Los códigos que aparecen junto a los centros, los profesores y los especialistas serán los utilizados en el análisis de datos.

c) Tiempo y lugar de la celebración. Los grupos de discusión se han realizado en los propios centros educativos en horario de tarde, haciéndolos coincidir con las reuniones de ciclo. Los grupos de discusión previos a la implementación de las UD se realizaron: el primer grupo el martes 9 de enero de 2018 a las 16 horas en el *Centro Oeste*, el segundo grupo el lunes 22 de enero a las 15 horas en el *Centro Sur* (a este grupo se añadieron los profesores y el especialista del *Centro Este*), y el tercer grupo el lunes 22 de enero a las 15,30 horas en el *Centro Norte*. Los grupos de discusión posteriores a la implementación de las UD tuvieron lugar: el cuarto el 23 de abril a las 15:30 horas en el *Centro Sur*, el quinto el 24 de abril a las 15:30 horas en el *Centro Oeste*, el 14 de mayo a las 17 horas en el *Centro Norte*, y el 15 de mayo a las 14:30 horas en el *Centro Este*. En todos ellos se tuvo en cuenta que la colocación de todos los participantes fuera en círculo, donde todos pudieran verse y participar desde una posición de igualdad, y que el trato y su recibimiento fuera cordial por parte del moderador y el observador crítico.

d) Útiles para el grupo de discusión.

- Guión para el moderador y el observador crítico.
- Hojas en blanco y bolígrafo para todos los participantes.
- Grabadora de audio (móvil), grabador de vídeo y trípode.
- Agua.

e) Desarrollo del grupo de discusión.

- Bienvenida. Se agradeció el apoyo y el tiempo personal dedicado a la investigación.
- Objetivos del estudio. Se expusieron las principales cuestiones de investigación del estudio, y se explicaron cómo se iban a llevar a cabo en el aula las UD por mediación de los especialistas, con la particularidad de que todas las UD reflejan los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva.
- Permiso para el uso de medios técnicos de registro. Se mostró a todos los participantes la importancia de la utilización de la grabadora de audio y la cámara de vídeo para la posterior transcripción. Además se les solicitó su beneplácito para usarlas.

- Confidencialidad y privacidad. Se informó sobre la absoluta confidencialidad y privacidad de toda la información generada. Ni sus nombres, ni el nombre de los centros educativos aparecerían en ningún documento, y la información se utilizaría siempre dentro del marco de estudio.

- Devolución de la información obtenida en el grupo. Se informó sobre la disponibilidad de todo el material conclusivo que se derive de la investigación -publicaciones-, así como del resto de material previo de registro -transcripciones de los grupos de discusión y la entrevista grupal-, y de los datos contenidos en los cuadernos de observación.

- Normas a seguir.

- ✓ Se comenzó con la pregunta principal. Posteriormente se hizo una ronda de respuestas a la pregunta, previa a la discusión en sí.

- ✓ Se animó a la participación. Era muy importante que quedara constancia de todas las opiniones del grupo. Lo más interesante es que surgieran el máximo de posiciones y valoraciones diferentes.

- ✓ Se explicaron las reglas básicas: no interrumpir las intervenciones de los compañeros, y evitar desacreditar o enjuiciarlos.

- ✓ Se aclararon las funciones del moderador y el observador crítico. Estos no participaban en el grupo de discusión, manteniendo siempre una posición neutral. El moderador modera y dirige la discusión hacia los objetivos de la investigación, mientras que el observador crítico observa y toma nota de todo lo que ocurre durante la discusión, tanto de los participantes como del propio moderador.

f) Diseño del guión de preguntas. La pregunta principal fue una pregunta abierta, para incitar al debate. El moderador utilizó las categorías que se describen más adelante para redirigir la conversación hacia el objetivo principal de la investigación, aunque estuvo alerta de posibles categorías que surgieran durante la discusión, y que no fueron categorizadas con antelación.

- Grupos de discusión previos al trabajo de campo: ¿Qué factores crees que influyen en la convivencia escolar de tu aula? ¿Cuáles crees que dependen de ti? ¿Qué soluciones propones?

- Grupos de discusión posteriores al trabajo de campo: ¿Qué efecto crees que ha tenido en el alumnado los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva a través de las UD?

A modo de síntesis, se relacionan en la siguiente tabla 6 todos los grupos de discusión:

Técnica	Fecha	Hora	Duración	Centro/s	Código
Grupo de discusión 1	09/01/18	16:00	46'36''	Oeste	GD1

Grupo de discusión 2	22/01/18	15:00	50'23"	Sur y Este	GD2
Grupo de discusión 3	22/01/18	15:30	1°10'22"	Norte	GD3
Grupo de discusión 4	23/04/18	15:30	33'37"	Sur	GD4
Grupo de discusión 5	24/04/18	15:30	31'12"	Oeste	GD5
Grupo de discusión 6	14/05/18	17:00	41'15"	Norte	GD6
Grupo de discusión 7	15/05/18	14:30	11'31"	Este	GD7

Tabla 6: Grupos de discusión

6.4.4.2 La observación

La observación es una herramienta más de la investigación cualitativa. Adler y Adler (1998) en Flick (2004) dicen que en la observación “se integran no solo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato” (p.149). Esta cualidad global en relación a la implicación de todos los sentidos en el análisis es esencial cuando lo que se pretende observar es la evolución del comportamiento.

Este tipo de observación fue la tarea del profesorado de aula, ya que de esta manera y según nos dice de nuevo Adler y Adler (1998) en Flick (2004): “La conducta y la interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión”. Por lo tanto, se ha utilizado una *observación no participante*, donde el observador no interviene, es un *observador completo*. El observador está encubierto, ya que este es familiar al entorno del discente, y estos están siendo observados sin saberlo.

La observación, por otra parte, puede ir desde formas más estructuradas a otras menos o estructuradas (Simons, 2011). Se ha optado por una observación no estructurada, por ser más directa y natural, y por captar de una manera más intuitiva y racional la esencia de lo que se observa. A pesar de esta decisión, se facilitó al profesor una guía de categorías y códigos en el cuaderno de observación, para que sirviera de sostén en un principio durante la observación, aunque fue totalmente libre de hacer las anotaciones que creyera conveniente. Estas guías fueron: observaciones referentes a la reacción del alumnado ante las diferentes propuestas (RE), observaciones referentes a la convivencia en el aula (CO), y observación libre (LI).

Las anotaciones se registraron en un cuaderno durante la implementación de las UD, y sirvieron, además de como fuente de información, de guía y recordatorio a los propios profesores durante la segunda tanda de grupos de discusión posteriores al trabajo de campo. Estas se registraron en horario lectivo, y durante dos de las cuatro sesiones semanales, media hora de duración cada una, de las que consta el proyecto *Educación Musical Infantil* de la FPABS. Cabe añadir que fue inevitable

que el profesorado hiciera sus propias observaciones, con la apreciación de los detalles que permanecen en el alumnado el resto de la semana.

El investigador, por otra parte, asistió una vez a cada uno de los cuatro centros durante la semana 7, en las sesiones números 13 ó 14 y durante la implementación de la UD 7, enriqueciendo de esta manera la observación para su posterior análisis. Su cuaderno de observación contiene las mismas indicaciones que para los profesores de aula. Además, se encargó de tomar fotografías, siendo el objetivo de estas la ilustración de la propia tesis doctoral, así como de artículos y conferencias relacionados con la investigación.

A continuación se puede ver en la tabla 7 la distribución de las diferentes sesiones de observación, siendo la misma para los cuatro centros, en relación a la UD que se implementaba:

Sesiones	Semana	Fechas	Unidad didáctica
1 y 2	1	23/01/18 y 25/01/18	“Mi zapato roto” (UD 1)
3 y 4	2	30/01/18 y 01/02/18	“Ronda del zapatero” (UD 2)
5 y 6	3	06/02/18 y 08/02/18	“Coser y cantar” (UD 3)
7 y 8	4	13/02/2018 y 15/02/18	“Amina Kadala” (UD 4)
9 y 10	5	20/02/18 y 22/02/18	“Dance to yer Daddy” (UD 5)
11 y 12	6	06/03/18 y 08/03/18	“Pera stous pera kambous” (UD 6)
13 y 14	7	13/03/18 y 15/03/18	“Samba lelé” (UD 7)
15 y 16	8	20/03/18 y 22/03/18	“Nabe nabe sokonuke” (UD 8)
17 y 18	9	03/04/18 y 05/04/18	“The river is flowing” (UD 9)
19 y 20	10	10/04/18 y 12/04/18	“Machaca algarroba” (UD 10)

Tabla 7: Distribución temporal de las sesiones de observación

6.4.4.3 La entrevista grupal

Después de la realización de las UD se convocó a los especialistas a una entrevista grupal el viernes 25 de mayo de 2018, donde en un ambiente distendido y abierto se discutió sobre los aspectos más técnicos de las UD

En este caso la entrevista se diseñó para contestar a otra de las cuestiones de investigación: “Contrastar con los profesores especialistas que las diez unidades didácticas diseñadas para la investigación cumplen con los objetivos del programa de intervención”. Como se ha dicho anteriormente, con esto no solo se obtiene un feedback de las UD de mano de especialistas, sino que se deja constancia de posibles errores en su diseño para la consecución de los objetivos de las mismas, y por lo tanto la posibilidad de que estos sean subsanados para su aplicación en posteriores investigaciones.

De acuerdo con Vázquez y Angulo (2003), las entrevistas se pueden clasificar en no estructuradas, en las que no hay preguntas concretas previamente establecidas; semiestructuradas, donde están establecidos los ámbitos sobre los que se va a preguntar, pero no las preguntas concretas; altamente estructuradas, que tiene determinadas no solo las preguntas a realizar, sino el tipo de respuestas posibles; y por último las entrevistas grupales, que se realizan a grupos o colectivos, y, que a su vez, puedan variar en el grado de estructuración.

En nuestro caso, se ha optado por una entrevista grupal semi-estructurada, porque los ámbitos de los que se quiere tratar estaban en parte delimitados. Estos ámbitos están relacionados con la viabilidad de las diez UD: la presencia de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva en el diseño de las mismas, la planificación de cada una de ellas, el espacio, y otras observaciones. Las preguntas que se utilizaron durante la entrevista grupal son:

- ¿Están los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva (comunitarismo, exploración y sentido del tacto) presentes en las UD?
- ¿Qué problemas has encontrado durante la ejecución de las UD?
- ¿Qué añadirías o quitarías de las UD?
- ¿Cambiarías el orden del procedimiento? (introducción, presentación del tema, exploración, actividad principal y relajación).
- ¿Ha captado la atención del alumnado la introducción?

- ¿Cumple la relajación final su fin?
- ¿Es la disposición del aula adecuada para la realización de las UD?

Una vez vistas todas las técnicas de recogida de datos empleadas se agrega a continuación la tabla 8, donde se refieren la totalidad de las mismas, así como la fecha y la hora de realización, la duración, los centros, el tipo de participantes, y los códigos.

Técnica	Fecha	Hora	Duración	Centro/s	Participantes	Código
Grupo de discusión 1	09/01/18	16:00	46'36''	Oeste	Profesores y especialistas	GD1
Grupo de discusión 2	22/01/18	15:00	50'23''	Sur y Este	Profesores y especialistas	GD2
Grupo de discusión 3	22/01/18	15:30	1h10'22''	Norte	Profesores y especialistas	GD3
Grupo de discusión 4	23/04/18	15:30	33'37''	Sur	Profesores y especialistas	GD4
Grupo de discusión 5	24/04/18	15:30	31'12''	Oeste	Profesores y especialistas	GD5
Grupo de discusión 6	14/05/18	17:00	41'15''	Norte	Profesores y especialistas	GD6
Grupo de discusión 7	15/05/18	14:30	11'31''	Este	Profesores y especialistas	GD7
Cuadernos de observación	23/01 al 12/04	Mañanas	20 sesiones	Todos	Profesores	CO
Entrevista grupal	25/05/2018	21:00	50'10''	Todos	Especialistas	EG

Tabla 8: Técnicas de recogida de datos

6.4.5 Fase de análisis

Esta fase corresponde al análisis de todos los datos recogidos durante la investigación, es decir, el análisis de los datos significativos procedentes de las transcripciones, categorización, codificación y triangulación obtenidos de los grupos de discusión, los cuadernos de observación, y la entrevista grupal. Según Stake (2010), no existe un momento concreto en el que se inicie el análisis de datos, no hay separación entre la recogida y el análisis de los mismos. De hecho, este trabajo comenzó después de la realización de los primeros grupos de discusión, es decir el 22 de enero de 2018, y terminó con la redacción definitiva de la tesis durante el mes de mayo de 2019.

Según Suárez (2005): “El análisis de datos cualitativos exige por parte del analista la transformación y la reflexión sobre la información que tiene delante. A partir de esta tarea llega a dotarla de significado y de sentido dando respuesta al problema de investigación” (p.98).

Con el análisis de estos datos se da respuesta a tres de las cuatro cuestiones de investigación, la primera, la segunda y la cuarta. Aunque se verá con detalle en un epígrafe posterior dedicado a la triangulación, la primera cuestión se ha contestado con el análisis de la primera tanda de los grupos de discusión, la segunda cuestión con la segunda tanda de los grupos de discusión y los cuadernos

de observación, y la cuarta cuestión con los cuadernos de observación y la entrevista grupal. En la tabla 9 se observa con detalle todo lo dicho:



Cuestiones de investigación 	CI1	CI2	CI3	CI4
Técnicas de recogida de datos 				
Grupos de discusión 1, 2 y 3 (primera tanda)	X			
Grupos de discusión 4, 5, 6 y 7 (segunda tanda)		X		
Cuadernos de observación		X		X
Entrevista grupal				X

Tabla 9: Técnicas utilizadas para contestar a las diferentes cuestiones de investigación

6.4.5.1 Transcripción de la información

Cuando hay que enfrentarse a una transcripción, Gibbs (2012) considera que hay que tener en cuenta dos aspectos: que requiere tiempo y esfuerzo, y que es un proceso interpretativo. Por lo que se ha tenido en cuenta no automatizar el proceso de la transcripción, sino hacerlo desde la tranquilidad y teniendo en cuenta la subjetividad de los datos que han ido surgiendo.

Por otra parte, durante la transcripción se produce una transformación de los datos, la cual requiere de la elección de un tipo de análisis. De los propuestos por Santos Guerra (1990), se va a utilizar el análisis comprensivo de Taylor y Bogdan (1996). Se ha partido de los datos recogidos y transcritos de las diferentes técnicas de recogida de datos, los llamados “datos en bruto”, de aquí se han obtenido los “datos”, es decir, los fragmentos de información que tienen sentido pleno, y estos se han clasificado en “categorías”, de donde se han obtenido finalmente los resultados y las conclusiones.

Se quiere añadir, que las proposiciones finales expuestas en el epígrafe conclusiones no son el fruto de la simplificación de los datos en bruto, o dicho de otra manera, de las opiniones mayoritarias, sino que hacen alusión a todas y cada una de las opiniones de los participantes en los grupos de discusión.

En cuanto a la transcripción en sí, si bien, en un principio, se optó por utilizar un programa informático para su proceso, finalmente se eligió la transcripción manual. Según Gibbs (2012) esta manera nos permite escuchar de nuevo toda la información, y nos otorga la posibilidad de ir reflexionando durante el proceso la estructuración de las categorías, que como veremos en el siguiente epígrafe, es un largo proceso de clasificación y reestructuración que da lugar a diferentes niveles de categorías.

Para facilitar la identificación de los datos, estos han sido codificados de la siguiente manera. En primer lugar se han codificado los diferentes centros y participantes.

a) Centros educativos:

- N - Centro Norte
- S - Centro Sur
- E - Centro Este
- O - Centro Oeste

b) Participantes:

- P1, P2, P3, P4, P5 y P6 – profesores de las aulas de Infantil
- E – especialistas FPABS. Si bien, no ha sido necesaria la codificación numérica de cada especialista en relación a los diferentes centros en los grupos de discusión y en los cuadernos de observación, sí que ha sido necesaria su codificación en la entrevista grupal, ya que durante la transcripción de las diferentes intervenciones fue necesario distinguirlos: E1 para el especialista del *Centro Norte*, E2 para el *Centro Sur*, E3 para el *Centro Este*, y E4 para el *Centro Oeste*.
- I – investigador.

En segundo lugar, se procedió a codificar las diferentes fuentes:

a) Los grupos de discusión. Los datos están caracterizados por cuatro símbolos: la primera letra simboliza el tipo de participante, la segunda el centro educativo, la tercera el número de grupo de discusión, y la cuarta el minuto de la grabación. Ejemplo: “xxxxxxxx” (P1, O, G1, 20) corresponde al dato proporcionado por el profesor 1, del *Centro Oeste*, grupo de discusión 1, y el minuto 20.

b) Cuadernos de observación. Los datos están caracterizados por tres símbolos: la primera letra simboliza el profesor, la segunda el centro educativo, y la tercera el número de sesión de las veinte estipuladas para la investigación. Ejemplo de notación: “xxxxxxxx” (P1, O, S4) corresponde al dato proporcionado por el profesor 1, del *Centro Oeste*, durante la sesión 4.

c) Entrevista grupal. Los datos están caracterizados por cuatro símbolos: la primera letra simboliza el profesor, la segunda el centro educativo, la tercera la unidad didáctica a la que se refiere, y el cuarto el minuto de la grabación. Ejemplo de codificación: “xxxxxxxx” (E4, O, U1, 20) corresponde al especialista 4, del *Centro Oeste*, la unidad didáctica 1, en el minuto 20.

Además, y por motivos de claridad en la lectura, se han añadido a los códigos los prefijos GD (grupo de discusión), CO (cuaderno de observación) y EG (entrevista grupal), en las citas de datos que figuran en el cuerpo de texto de la parte IV de este estudio (informe de evaluación).

Resumiendo, y antes de comenzar el proceso de categorización, Simons (2011) sostiene que la transcripción se produce en tres fases: identificar y confirmar las categorías, examinar las relaciones y conexiones entre ellas, y por último, generar ideas.

6.4.5.2 Categorización

Las categorías y las subcategorías son una forma de “clasificar las unidades textuales conforme a algún criterio que nos resulte significativo” (Suárez, 2005, p.102). Categorizar es una tarea que tiene una doble vertiente: una previa a la realización de la primera técnica de recogida de datos, donde el investigador prevé las posibles categorías que van a tener lugar (hecho que le ayuda a organizar con antelación), y una posterior, donde amplía las categorías surgidas durante las diferentes técnicas. Codificar, por otro lado, es la asignación de un código a las categorías. La tabla 10 muestra las categorías y códigos que se previeron antes de los primeros grupos de discusión:

Categorías		Código
Niño		NI
Docente		DO
	Autoridad merecida	AME
	Autoridad legítima	ALE
Centro educativo		CEN
	Compañeros	CECO
	Directiva	CEDI
	Familia	CEFA
	Espacio	CEES
Sociedad		SOC
Cultura		CUL
Competencias		COM
	C. sociales	COSO
	C. cognitivas	COCO
Normas: derechos y deberes		NOR
Integrar, incluir o excluir		IN

Tabla 10: Previsión de categorías iniciales y su codificación

La concreción de las diferentes categorías y su codificación a través de las diferentes técnicas de recogida de datos se hizo cronológicamente en este orden: grupos de discusión previos al trabajo de campo (primera tanda), cuadernos de observación, grupos de discusión posteriores al trabajo de campo (segunda tanda), y entrevista grupal. Como se ha dicho anteriormente, previamente a la primera tanda de grupos de discusión, se vaticinaron las categorías de la tabla anterior. Una vez se transcribieron y analizaron los datos de esta primera tanda de grupos de discusión se obtuvieron las categorías definitivas que en la siguiente tabla 11 se indican en negro, en rojo las ampliadas y obtenidas de la segunda fase de los grupos de discusión y de los cuadernos de observación, y en verde de la entrevista grupal.

Grupo temático	Tema	Categoría	Código
Categorías externas (CE)	Familias (F)	Norma/valores (NO)	CEFNO
		Sobreprotección (SO)	CEFSO
		Convivencia alumnado/familias (CO)	CEFCO
		Apoyo familias (AP)	CEFAP
		Nivel social y económico (NI)	CEFNI
	Sociedad (S)	Individualismo/Comunitarismo (IC)	CESIC
		Tecnología (TE)	CESTE
	Centros (C)	Ratio (RA)	CECRA
		Diversidad (DI)	CECDI
		Recursos materiales (RE)	CECRE
		Compañeros (CO)	CECCO
		Sistema educativo (SE)	CECSE
		Espacio (ES)	CECES
Categorías internas (CI)	Recursos generales (G)	Crear un buen clima (CL)	CIGCL
		Establecer normas (NO)	CIGNO
		Formación (FO)	CIGFO
		Refuerzo positivo (RF)	CIGRP
		Participación familias (PF)	CIGPF
		Exploración (EX)	CIGEX
		Crear comunidad (CO)	CIGCO
		Escucha (ES)	CIGES
		Sorpresa (SO)	CIGSO
		Actitud profesorado (AP)	CIGAP
		Relacionar materias (RM)	CIGRM
	Recursos corporales, movimiento y música (M)	Corporales y de movimiento (CM)	CIMCM
		Música (MU)	CIMMU

		Relajación (RE)	CIMRE
Trabajo de campo (TC)	Alumnado (A)	Reacción (RE)	TCARE
		Convivencia (CO)	TCACO
		Coeducación (CE)	TCACE
	Profesorado (P)	Opinión movimiento/danza (OD)	TCPOD
		Opinión tacto/contacto (OT)	TCPOT
		Opinión música (OM)	TCPOM
	Unidades didácticas (U)	Tiempo (TI)	TCUTI
		Procedimiento (PR)	TCUPR
		Unidad didáctica 1 (U1)	TCUU1
		Unidad didáctica 2 (U2)	TCUU2
		Unidad didáctica 3 (U3)	TCUU3
		Unidad didáctica 4 (U4)	TCUU4
		Unidad didáctica 5 (U5)	TCUU5
		Unidad didáctica 6 (U6)	TCUU6
		Unidad didáctica 7 (U7)	TCUU7
		Unidad didáctica 8 (U8)	TCUU8
		Unidad didáctica 9 (U9)	TCUU9
		Unidad didáctica 10 (U0)	TCUU0

Tabla 11: Relación de categorías definitivas y su codificación

Como se puede observar desde la clasificación inicial de las categorías, no solo han ido evolucionando y ampliándose durante el proceso de análisis de los datos, sino que la codificación también lo ha hecho.

La tabla está integrada por tres niveles: grupos temáticos, temas y categorías. El primero de ellos “grupos temáticos” se divide en: categorías externas (CE), categorías internas (CI) y trabajo de campo (TC). El segundo nivel, “temas”, es una clasificación de cada uno de los grupos temáticos, y por último, los “temas” dan finalmente lugar a las diferentes categorías. Por otra parte, la codificación de las categorías evolucionó a una forma más específica y clara: las dos primeras letras del código indican el grupo temático, la tercera el tema, y las dos últimas la categoría en sí, como se puede apreciar en la tabla 11 anterior.

6.4.5.3 Fiabilidad y validez

Dotar de sentido a toda la información obtenida es una tarea difícil y meticulosa. Para ello no solo se necesitan herramientas para relatar los hechos y sus conclusiones, sino que se precisan criterios para aumentar la validez y la fiabilidad.

Kirk y Miller (1986), en Flick (2004), aclaran que se debe perseguir la fiabilidad sincrónica, que es “la constancia o uniformidad de los resultados obtenidos en el mismo momento, pero utilizando instrumentos diferentes” (pp. 236-237). Esta fiabilidad se consigue en este caso utilizando dos fuentes diferentes en el mismo momento del trabajo de campo, como por ejemplo los cuadernos de observación de los profesores y los grupos de discusión para contestar a la segunda cuestión de investigación. Hay que añadir que, aunque los contextos y las características de los cuatro centros educativos son diferentes, estos datos se obtienen por cuádruplicado, y además, en cada centro por cada uno de los profesores.

Otro criterio que aumenta la fiabilidad es la calidad de los registros. Para las transcripciones se han realizado pruebas con las grabadoras previas a la realización de los grupos de discusión, ya que es indispensable la claridad en la grabación para la posterior transcripción. En el caso de los cuadernos de observación de los profesores, Flick (2004) propone “una estandarización más o menos general de las notas, especialmente si recogen datos varios observadores” (p.237), además de una codificación de la información. Las codificaciones han sido: observaciones referentes a la reacción del alumnado ante las diferentes propuestas (RE), observaciones referentes a la convivencia en el aula (CO), y observación libre (LI). Además, cada cuaderno de observación llevará una etiqueta con el nombre del centro educativo, el nombre del profesor, y el nombre del especialista correspondiente. El profesor comenzará escribiendo el número de sesión, y la fecha.

Por otra parte, la validez se resume según Kirk y Miller (1986) en Flick (2004) como “una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve” (p.238). Noreña et al. (2012) hablan de dos tipos de validez: la interna y la externa. La validez interna nos indica el grado en que los resultados de una investigación corresponden con la realidad. Como en investigación cualitativa, la “realidad” no es objetiva, y, por lo tanto, no es estable, se puede hablar de *credibilidad*, pues lo que se busca es la confirmabilidad y consenso de los implicados. En cuanto a la validez externa, es el grado en que los resultados se pueden generalizar; es por esto que el criterio de validez externa se transforma en *transferibilidad*, para que, de esta manera, los resultados y las conclusiones obtenidas se puedan extrapolar a otras “realidades” sociales. Es decir, los resultados, al ser fenómenos únicos y singulares, no son generalizables, sino transferibles, de acuerdo con el contexto en que se apliquen.

En el proceso de análisis, por tanto, es fundamental comparar y contrastar los diferentes datos obtenidos por las distintas fuentes y participantes, como se va a ver a continuación en el apartado de triangulación, ya que como apunta Stake (2010), no solo es necesario en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación de significado de esas mediciones.

6.4.5.4 Triangulación

Una manera de aumentar la validez y la fiabilidad de la investigación ha sido con el uso de la triangulación. Con ella se pueden clarificar las posibles distorsiones y sesgos subjetivos que se producen durante la interpretación individual de los datos, así como comprender el origen y proceso de la formación de estas representaciones subjetivas (Pérez Gómez, 1995).

La triangulación es definida por Delgado y Gutiérrez (1994), como la combinación, dentro de un mismo estudio, de distintos métodos de recolección de información o fuentes de datos. En este caso, los tipos de triangulación que se van a llevar a cabo es la triangulación de fuentes de datos, ya que se utilizarán diferentes fuentes en un mismo momento, triangulación de centros, y triangulación de participantes, es decir, de los diferentes profesores y especialistas entre sí, incluido el propio investigador.

Como se ha dicho anteriormente, para dar respuesta a las diferentes cuestiones de investigación se requiere de las diferentes técnicas de recogida de datos. La combinación de estos datos y el enriquecimiento de su interpretación con la triangulación han permitido un conocimiento en profundidad de las experiencias de las personas implicadas.

Por un lado, para dar respuesta a la primera cuestión de investigación: “Entender y comprender en profundidad cuáles son las preocupaciones y las estrategias educativas del profesorado de Educación Infantil en el aula en cuanto a la convivencia escolar”, se ha utilizado la primera tanda de grupos de discusión, por lo que la triangulación es doble. Por un lado, tendrá lugar entre los diferentes centros, y por otro entre los propios participantes de cada centro.

La segunda cuestión de investigación: “Conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil sobre la inclusión en el aula de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva” también tiene que ver con la opinión del profesorado, pero en esta ocasión una vez efectuado el trabajo de campo. Para contestar a esta se han utilizado dos fuentes: la segunda tanda de grupos de discusión, y los datos obtenidos de los cuadernos de observación. Por lo tanto, para esta cuestión la triangulación es triple: triangulación de fuentes de datos (grupos de discusión y cuadernos de observación), triangulación de centros, y triangulación de participantes.

Por último, para la cuarta cuestión de investigación: “Contrastar con los profesores especialistas que las diez unidades didácticas diseñadas para la investigación cumplen con los objetivos del programa de intervención”, se ha elegido la entrevista grupal, aunque también se va a alimentar de los datos referidos a esta cuestión e incluidos en los cuadernos de observación. Es por ello que la

triangulación es doble en este caso: triangulación de fuentes (cuadernos de observación y entrevista grupal), y triangulación de participantes. Con la siguiente tabla 12 se muestra la relación entre los tipos de triangulación y las diferentes cuestiones de investigación.

Cuestiones de investigación →	CI1	CI2	CI3	CI4
Tipos de triangulación ↓				
Triangulación de fuentes de datos		X		
Triangulación de centros	X	X		X
Triangulación de participantes	X	X		X

Tabla 12: Relación entre triangulación y las diferentes cuestiones de investigación

Con todo esto, se compensan las posibles debilidades del método de investigación, lo enriquece y le da mayor validez a los resultados, evitando los posibles sesgos. De esta manera, se entenderá más objetivamente la compleja realidad educativa que se investiga, siendo esta la forma más eficaz para la construcción de la teoría.

6.4.6 Fase de interpretación

La elaboración del informe de evaluación es un proceso flexible que tuvo lugar durante el tercer y el cuarto trimestre del año 2018, y el primer trimestre de 2019. Este se ha ido configurando a medida que se avanzaba en el análisis de los datos recogidos con las diferentes técnicas de recogida de datos.

Si bien, en otras investigaciones se suele elaborar un informe preliminar para, después de cotejarlo con los participantes, redactar el informe final, en esta investigación el compromiso con todos los centros y personas participantes fue el de enviarles los resultados tras el análisis de la primera tanda de los grupos de discusión, lo que coincidió con la publicación del segundo artículo derivado de esta investigación en la *Revista Movimiento*.

Hasta aquí todo lo referente al marco metodológico de esta investigación. Se da paso seguidamente a la última parte de la misma, el informe de evaluación, que contiene todos los resultados obtenidos durante el trabajo de campo y el análisis de los mismos.

PARTE IV: INFORME DE EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

La redacción del informe de evaluación que da comienzo con estas líneas contiene todos los resultados obtenidos, así como el análisis y las conclusiones que emanan de los datos recabados durante la investigación mediante las diferentes técnicas empleadas. Con esto lo que se pretende es poner de manifiesto el foco de estudio, es decir, la evaluación de un programa de intervención basado en los aspectos sociales y corporales de la Danza inclusiva en cuatro centros de Educación Infantil de Andalucía.

Con la idea de impregnar la exposición de este informe con el mundo del arte, y en concreto de la danza, se ha utilizado el marco donde el artista o el grupo de artistas presentan su creación, es decir, la escena. El proceso de construcción y presentación de la obra ha servido como esqueleto donde ir encajando las respuestas a las diferentes cuestiones de investigación, y donde mostrar los diferentes niveles de categorías obtenidos durante la categorización y el análisis de los datos. Todo esto ha conformado los capítulos siete, ocho y nueve, y sus correspondientes epígrafes como se expone a continuación.

Para comenzar, en el capítulo 7, *la escena*, se detalla el contexto de la investigación. Como si de un escenario se tratara, el presente capítulo describe tanto las características de la localidad y de los centros donde se ha llevado a cabo la investigación, como las características generales del alumnado y los docentes implicados.

El capítulo 8, *Entrando en escena*, hace alusión al título traducido de un libro de referencia en el mundo de la Danza integrada, *Making an entrance* (Benjamin, 2012), y sirve para responder a las diferentes cuestiones de investigación. El epígrafe 8.1, *El casting: conociendo a los personajes*, da respuesta a la primera de las cuestiones. Como si de un casting se tratara, esta pregunta ayudó a conocer a nuestros personajes, es decir, entender y comprender en profundidad cuáles eran las preocupaciones y las estrategias educativas del profesorado de Educación Infantil en el aula en cuanto a la convivencia escolar. Le sigue el punto 8.2, *La actuación. Mostrando otros caminos*. Si bien ya se ha dedicado la segunda parte de esta tesis a mostrar en detalle el contenido de las diez unidades didácticas (UD) diseñadas para el programa de intervención, aquí se va a facilitar, a modo

de guión, el procedimiento de las mismas. El apartado 8.3, *La huella de la actuación. Meditando mi camino*, es el momento en el que los participantes reflexionan sobre lo ocurrido en el aula, con lo que se da respuesta a la segunda cuestión de investigación: conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil sobre la inclusión en el aula de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva. Por último, el 8.4, *El feedback. Reflexionando sobre la obra*, es una invitación a repensar el guión de las diferentes UD, lo que conduce a contestar la cuarta cuestión de investigación: contrastar con los profesores especialistas que las diez UD diseñadas para la investigación cumplen con los objetivos del programa de intervención.

El capítulo 9, *Escena poscréditos*, aprovecha esta expresión del mundo del cine para presentar las conclusiones y las reflexiones finales que hace el investigador al estudio de casos. Sin olvidar, por un lado, las limitaciones de la propia investigación, y por otro lado, abrir las puertas para animar a otros a adentrarse en el universo del movimiento y la danza en la educación.

CAPÍTULO 7: LA ESCENA

Es evidente que los resultados de una investigación no son independientes del contexto en el que se produce. Esta es la razón por la que se hace necesario especificar cuáles son las características de “la escena” en la que tiene lugar el estudio, es decir, el contexto de la investigación. A continuación se exponen los diferentes niveles de este marco, desde la propia localidad y los diferentes centros, hasta el alumnado y los docentes implicados.

Todos los datos facilitados se han obtenido de la web del Instituto Nacional de Estadística, dependiente de la Secretaría de Estado de Economía y Apoyo a la Empresa, y del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, dependiente de la Junta de Andalucía.

7.1 La localidad

La investigación se ha realizado en una ciudad andaluza, en el sur de España. Su ubicación geográfica es excepcional, tanto por sus comunicaciones como por su clima. Se encuentra comunicada con el resto de España por carretera, tren y avión, así como con Europa y el resto del mundo gracias a su aeropuerto internacional. Su clima, por otra parte, es privilegiado, siendo un clima templado clase A (Csa), según la Agencia Estatal de Meteorología (Aemet), es decir, con un verano caluroso y un invierno suave, con una temperatura media anual de 18°C y una precipitación media anual de 400 mm.

Su población crece más que la media en España y alcanzó en 2018 los 571.026 habitantes, siendo el 48,05 % hombres, y 51,95% mujeres. Del total de la población el 7,38% son extranjeros.

Respecto a la economía, la ciudad tiene una gran actividad, siendo la cuarta en el ranking nacional de ciudades, por detrás de Madrid, Barcelona y Valencia. Sus principales actividades son el sector servicios, el textil y las nuevas tecnologías, destacando la creación en el año 1992 de un Parque Tecnológico, que acoge un total de 600 empresas, de las cuales el 32% están dedicadas al sector de las Tecnologías de la Información, entre otros.

Las cifras de paro son muy variables por su dependencia del sector servicios, pero han mejorado notablemente en los últimos años desde un 33,69% de paro en 2012 a un 22,88% en 2018.

En cuanto a educación, la ciudad ofrece una amplia oferta educativa en todos los niveles. En el ámbito de la educación obligatoria tiene 295 centros de Educación Infantil, 144 de Primaria, y 97 de ESO. Además, posee una universidad en continuo crecimiento desde el año 1972, con más de 35.000 alumnos matriculados (datos 2018).

Por último, la oferta cultural es variada. La ciudad disfruta de una amplia variedad de museos repartidos por toda la ciudad, y de centros de ocio para todas las edades en los diferentes barrios. En cuanto a la música y la danza, la ciudad oferta festivales a lo largo de todo el año que abarcan una amplia variedad de estilos, aunque mejoraría si las instituciones públicas dieran mayor apoyo a los artistas locales, y apostaran por infraestructuras de calidad que les dieran cobijo.

Hasta aquí se han mostrado las particularidades de la ciudad. Seguidamente se da paso a las características de los diferentes centros educativos implicados en el estudio.

7.2 Los centros escolares

En primer lugar, señalar que todos los datos expuestos a continuación proceden de los proyectos educativos de centro correspondientes. Es de agradecer y valorar que estos documentos estén al alcance de cualquier miembro de la comunidad educativa, ya que son públicos y se pueden consultar en las diferentes páginas web de los centros. Como es sabido, con ellos se pretende ofrecer una declaración de intenciones y una expresión de los valores que constituyen sus idearios.

7.2.1 Centro Norte

a) Entorno

El Centro Norte (CN) es de titularidad pública e imparte Educación Infantil y Primaria. Se encuentra en una zona alta y periférica de la población, que ha pasado de ser un núcleo urbano independiente de la ciudad a convertirse en un barrio en expansión, dinámico y próspero, que en la actualidad cuenta con aproximadamente unos diez mil habitantes. La zona, a la vez que ha ido creciendo, ha ido cubriendo las necesidades de servicios; en la actualidad dispone de parques, zonas deportivas y culturales, que en los comienzos del centro no existían.

b) El centro

El CN posee tres edificios. El edificio principal con planta baja y primera, donde se encuentran las aulas de Primaria, la biblioteca y las oficinas. Educación Infantil se instala en tres módulos prefabricados con una cubierta común, compuestos por tres aulas, servicios del profesorado, despacho y aseos cada uno, aunque el tercer módulo también tiene un aula de psicomotricidad, un aula de atención a la diversidad y una sala para la Asociación de madres y padres de alumnos (AMPA). Por último, el edificio más antiguo, contiene la sala de usos múltiples en la primera planta, y la cocina, el almacén de alimentos y dos comedores en la planta baja. Además, el centro cuenta con dos pistas polideportivas descubiertas y un amplio patio con jardines.

c) El alumnado

El número total de alumnos es de setecientos nueve, de los cuales doscientos veintidós pertenecen a Educación Infantil, distribuidos en tres líneas de tres, cuatro y cinco años. El alumnado inmigrante no es relevante y en la actualidad no presentan problemas lingüísticos significativos, pues han sido casos aislados o escolarizaciones de tres años.

El alumnado en riesgo de exclusión social proviene del porcentaje de familias con un nivel sociocultural bajo. En cada clase se ha detectado una media de dos alumnos/as con esta situación, necesitando estos del aula de refuerzo y apoyo, ya que sus familias no pueden prestarles el apoyo necesario.

En lo relativo a la atención a la diversidad existe alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, y necesidades educativas especiales. Dicho alumnado es atendido por el Equipo de Orientación Educativa (EOE): profesorado de apoyo y refuerzo, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, y la orientadora.

La clase social de las familias podría definirse como media, con rentas en torno a los veinticinco mil euros anuales. La mayoría de las familias, con pocas excepciones, poseen vivienda en propiedad y al menos uno de los progenitores posee estudios académicos de grado superior. Hay un 3,2% de familias que presentan rentas bajas y un bajo nivel cultural, por lo que están en riesgo de exclusión social.

d) Personal docente

El equipo de Infantil lo componen nueve docentes, con una edad media de 48 años. El trabajo en equipo es la base sobre la que se sustenta el trabajo, y responde a las necesidades de aprendizaje y

profesionalización del colectivo. Por otra parte, posibilita el intercambio y contraste de ideas, y simultáneamente, da la base de un objetivo común: conjugar la tarea de todo el profesorado para ofrecer al alumnado, coherencia y unidad en el Proyecto Educativo.

e) Personal no docente

El personal no docente está formado por una monitora de atención a la diversidad, una monitora escolar y un conserje. Además, forman parte del personal no docente del centro los trabajadores de las empresas que prestan servicios en el centro, entre ellos la Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said (FPABS) a la que pertenece el especialista que participa en esta investigación.

f) Líneas generales de actuación pedagógica

Entre los principios del centro están favorecer el éxito del alumnado en función de sus capacidades e intereses, y la formación integral de los niños y niñas, contribuyendo a que sean ciudadanos y ciudadanas libres y responsables. De estos principios se derivan las líneas generales de actuación pedagógica, entre las que se encuentran la colaboración y participación de las familias en el centro, promover la adquisición por el alumnado de los valores de respeto, tolerancia, igualdad y solidaridad, así como valores que sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres, promover la cultura de paz y la prevención de conflictos, la formación del profesorado, y la coordinación con los servicios de apoyo a la educación, así como la colaboración con entidades locales, universidad y la administración educativa de la Junta de Andalucía.

7.2.2 Centro Sur

a) El entorno

El Centro Sur (CS) es de titularidad pública e imparte Educación Infantil y Primaria. Pertenece al distrito centro de la ciudad, y su población es de cinco mil novecientos sesenta y siete. Tiene la particularidad de encontrarse en el antiguo campus universitario de la ciudad, además de encontrarse cercano otras instituciones educativas de interés como el Conservatorio de Música y la Escuela de Artes y Oficios.

b) El centro

El CS consta de un edificio principal, donde se encuentran todas las aulas, despachos y dependencias comunes. En la zona exterior cuenta con un patio para Primaria y otro para Infantil,

un huerto, y un pequeño patio destinado a Infantil de tres años en el periodo de adaptación. Dispone de cuatro aulas de Educación Infantil, una para tres años, una para cuatro y dos para cinco, más dos de integración del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que hace un total de dieciocho unidades.

c) El alumnado

El número total de alumnado es de trescientos treinta y siete, de los cuales ciento dieciséis pertenecen a Educación Infantil, distribuidos en dos líneas de tres años, dos de cuatro y una de cinco. Es un centro multicultural con alumnado perteneciente a dieciocho nacionalidades, cuatro razas, tres confesiones religiosas y diferente procedencia social, cultural y económica.

Dos tercios del alumnado procede de niveles económicos bajos y medio-bajo. Estas circunstancias hacen que exista un clima de respeto hacia las diferencias individuales, y tolerancia hacia las distintas culturas y religiones.

En lo relativo a la atención a la diversidad existe alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales. Dicho alumnado es atendido por el EOE: profesorado de apoyo y refuerzo, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, y la orientadora.

Las familias que utilizan los servicios del colegio son de diferente procedencia nacional, étnica, social, cultural y económica, lo que es valorado muy positivamente por la Comunidad Educativa puesto que hace de la escuela una escuela plural, reflejo de la sociedad actual.

d) Perfil del docente

El Equipo de Infantil lo componen cuatro docentes, con una media de edad de 45 años. La plantilla del profesorado está compuesta mayoritariamente por docentes con destino definitivo, aunque hay un treinta por ciento, aproximadamente, de provisionales o en comisiones de servicio cada curso escolar. Por otro lado, un setenta y cinco por ciento del total son mujeres.

e) Personal no docente

El personal no docente está formado por una monitora de atención a la diversidad, una monitora escolar y un conserje. Además, forman parte del personal no docente del centro los trabajadores de las empresas que prestan servicios en el centro, entre ellos la FPABS a la que pertenece el especialista que participa en esta investigación.

f) Líneas generales de actuación pedagógica

Entre los pilares en los que se basan las líneas de actuación están la educación en valores, el desarrollo de la capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje, la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, la capacitación para la comunicación en lenguas extranjeras y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. De estos pilares se derivan las líneas generales de actuación pedagógica, entre las que se encuentran las siete competencias clave (adquisición de competencias que favorezcan un aprendizaje global y un desarrollo de habilidades y destrezas que faciliten la integración del alumnado en la sociedad), pensamiento crítico (avanzar en el conocimiento con el análisis), riqueza (implementar un amplio espectro de ejercicios, actividades, tareas, investigaciones y proyectos propuestos en las programaciones de aula que desarrollen sus capacidades y competencias a través del uso de la expresión y la comprensión oral y escrita, expresión musical, corporal, artística y plástica, usando el libro de texto y otras fuentes de información), aprendizaje cooperativo (estrategias de negociación, consenso, mediación, empatía y asertividad), interdisciplinariedad (enfoque interdisciplinar, integrador y holístico al proceso educativo), nuevas tecnologías, formación del profesorado y familia.

7.2.3 Centro Este

El Centro Este (CE) no define las características del centro, del alumnado, de las familias, ni del profesorado en su Proyecto Educativo. Se limita a definir la importancia de estas como se indica en los diferentes apartados. Se han añadido los datos referentes al entorno, el número de alumnos y el número de docentes implicados en el estudio.

a) El entorno

El Centro Este (CE) es de titularidad pública e imparte Educación Infantil y Primaria. Pertenece al distrito este de la ciudad, una zona residencial de la población. Su ubicación geográfica es privilegiada por estar cerca del mar y rodeado de montañas, lo que evita la expansión del barrio. La zona se caracteriza por tener el triple de ingresos económicos que el resto de la ciudad.

b) El centro

Los centros son algo más que un edificio. Sus espacios e instalaciones permiten o dificultan la realización de determinadas actividades, tareas o proyectos. El clima que se genera en el mismo, las normas que lo rigen, etc., también educan. Entre los planes, programas o proyectos que en el mismo

se desarrollan: aula matinal, comedor, actividades extraescolares, planes o programas como bilingüismo, lectura y bibliotecas, cultura emprendedora y educación ambiental.

c) El alumnado

El número total de alumnado es de setecientos nueve, de los cuales ciento veinte tres pertenecen a Educación Infantil, distribuidos en dos líneas de tres años, una de cuatro y dos de cinco. El tipo de alumnado que recibe un centro, sus expectativas académicas y profesionales, influenciadas por su propio contexto, sus características personales, el valor que le otorgan a la educación, el ambiente social y familiar que les rodea, el tipo de educación que esperan recibir, etc., son factores determinantes para la elaboración del proyecto educativo del centro, del currículo a desarrollar, las metodologías más adecuadas, las medidas de atención a la diversidad, etc.

La participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es un elemento primordial en el desarrollo y el éxito educativo. Si contamos con familias preocupadas por la educación de sus hijos, que valoran el trabajo de la escuela como eje fundamental de la educación, que le interesan y realizan un seguimiento y apoyo de los aprendizajes realizados en el ámbito escolar, serán un valor añadido para el éxito escolar de sus hijos e hijas. Si por el contrario nos encontramos con familias que no tienen mucho interés por la educación escolar de sus hijos e hijas, no contribuyen en el seguimiento de sus aprendizajes o no valoran la labor de la escuela, el planteamiento del proyecto educativo debe plantearse objetivos y enfoques diferentes.

d) Personal docente

El equipo de Infantil lo forman tres docentes, con una media de edad de 55 años. Optimizar los recursos humanos que participan de la educación del alumnado es otro de los ejes fundamentales de un centro educativo. La elaboración de un proyecto educativo debe partir de dichos recursos humanos, tanto propios del centro como aquellos otros que colaboran con el mismo. Tener en cuenta las especialidades y las habilidades o destrezas del profesorado y su mejor adaptación a las diferentes etapas del desarrollo del alumnado, así como la colaboración de otros agentes especializados (equipos de orientación educativa, asesores y asesoras, educador social, ONG, etc.) para desarrollar el proyecto educativo.

e) Personal no docente

El Proyecto Educativo no contiene datos del personal no docente, y por consiguiente, tampoco lo hace del proyecto de la FPABS, la cual aporta a este estudio un profesor especialista.

f) Líneas generales de actuación pedagógica

Entre los pilares en los que se basan las líneas de actuación son la educación en valores, el desarrollo de la capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje, la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, la capacitación para la comunicación en lenguas extranjeras y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. De estos pilares se derivan las líneas generales de actuación pedagógica, entre las que se encuentran las siete competencias clave (adquisición de competencias que favorezcan un aprendizaje global y un desarrollo de habilidades y destrezas que faciliten la integración del alumnado en la sociedad), pensamiento crítico (avanzar en el conocimiento con el análisis), riqueza (implementar un amplio espectro de ejercicios, actividades, tareas, investigaciones y proyectos propuestos en las programaciones de aula que desarrollen sus capacidades y competencias a través del uso de la expresión y la comprensión oral y escrita, expresión musical, corporal, artística y plástica, usando el libro de texto y otras fuentes de información), aprendizaje cooperativo (estrategias de negociación, consenso, mediación, empatía y asertividad), interdisciplinariedad (enfoque interdisciplinar, integrador y holístico al proceso educativo), nuevas tecnologías, formación del profesorado y familia.

7.2.4 Centro Oeste

a) El entorno

El Centro Oeste (CO) es de titularidad pública e imparte Educación Infantil y Primaria. Se encuentra situado en la zona oeste de la ciudad, una zona de bloques de pisos, normalmente con buena construcción, que disponen de zonas verdes para esparcimiento infantil.

Desde la década de 1990 se ha convertido en el centro deportivo de la ciudad con la construcción de varios edificios. Además, aloja una sede administrativa pública y un monumental edificio que alberga museos y dependencias administrativas. Del mismo modo, cuenta con un buen equipamiento sanitario, bibliotecas, ocio y zonas verdes municipales.

b) El Centro

El CO tiene un edificio. En la planta baja se encuentran la administración, la sala de profesores, el salón de usos múltiples, el aula matinal, el comedor, un aula de Primaria, y las aulas y el patio para Educación Infantil. En la planta superior se hallan las aulas de Primaria y la biblioteca.

c) El alumnado

El número total de alumnado es de trescientos cuarenta y dos, de los cuales ciento cuarenta y cinco pertenecen a Educación Infantil, distribuidos en dos líneas de tres años, dos de cuatro y dos de cinco. En sus orígenes el alumnado se correspondía con un nivel cultural y formativo medio-bajo, pero en los últimos años se ha notado un fuerte incremento de alumnado cuyos padres cuentan con un nivel cultural y económico más elevado. También hay alumnado extranjero y de raza gitana conviviendo todos ellos, en líneas generales, sin grandes problemas.

La mayoría del alumnado reciben un estímulo positivo hacia la actividad escolar en el ambiente familiar. Tienen buena disposición hacia la escuela y participan activamente en las actividades que se organizan. solo un grupo muy reducido carece de interés hacia las actividades escolares.

En esta zona residen familias con un nivel económico, social y cultural que se puede calificar como medio y medio-alto, dedicadas en su mayoría a profesiones liberales u obreros cualificados.

En el ámbito educativo y cultural se puede destacar una buena implicación de los padres en los temas educativos. La participación de los padres, como miembros de la Comunidad Educativa, en las actividades del centro y el interés por la evolución académica de sus hijos/as es muy buena, en general.

d) Personal docente

El equipo de Infantil lo componen seis docentes, con una media de edad de 50 años. El claustro está formado por 26 profesores/as, de los cuales el 70% tiene plaza definitiva.

El profesorado del centro cree en una escuela plural, no-sexista, autónoma, libre, abierta, participativa, responsable, tolerante, democrática, flexible e imparcial.

e) Personal no docente

El personal no docente está formado por un monitor escolar, y un profesor de audición y lenguaje compartido con otro centro. Además, parte del personal no docente del centro son los trabajadores de las empresas que prestan servicios en el centro, entre ellos la FPABS, a la que pertenece el profesor especialista implicado en esta investigación.

f) Líneas generales de actuación pedagógica

Las líneas generales de actuación pedagógica son fomentar la libertad, el pluralismo y la convivencia democrática en un colegio abierto al barrio en el que participen todos los sectores de la

Comunidad Educativa, desarrollar las capacidades del alumnado en toda su diversidad, formación integral que debe tener como norte la equidad y la inclusión, enseñanza de calidad basada en la autonomía pedagógica de los equipos docentes para la adaptación y el desarrollo curricular, favorecer el trabajo en equipo, propugnar la comunicación y la colaboración en las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, enarbolar la transparencia como modelo de gestión, y centro abierto al entorno, en constante interacción con familias, organismos públicos y centros educativos, asociaciones, empresas y agentes sociales.

Se cierra de esta manera el contexto en el que ha sido posible este estudio, lo que se ha denominado, la escena, y se procede a continuación a exponer ordenadamente los datos obtenidos con las diferentes técnicas de investigación, entrando en escena.

CAPÍTULO 8: ENTRANDO EN ESCENA

8.1 El casting. Conociendo a los personajes

Para comenzar el proceso de acercamiento y conocimiento de los personajes implicados en su relación con la investigación, tanto de profesores como de especialistas, se procede a contestar a la primera cuestión de investigación: entender y comprender en profundidad cuáles son las preocupaciones y las estrategias educativas del profesorado de Educación Infantil en el aula en cuanto a la convivencia escolar. Para ello se han requerido de técnicas de investigación que han permitido un conocimiento en profundidad de las experiencias de los participantes, que como se explicó en el diseño de la investigación han sido los tres grupos de discusión previos al trabajo de campo: GD1, GD2 y GD3.

Este epígrafe relata la síntesis de todo lo hablado en estos tres grupos de discusión en relación a las categorías obtenidas y expuestas en la tabla 11 (Relación de categorías definitivas y su codificación). Para facilitar la familiarización con las numerosas categorías y sus códigos se acompaña la tabla 13, una simplificación de la tabla 11 donde se pueden visualizar fácilmente los tres niveles en los que se han clasificado las categorías (grupo temático, tema y categoría), y donde se incluye a modo de ejemplo una sola de las categorías, en relación a cada tema.

Grupo temático	Tema	Categoría	Código
Categorías externas (CE)	Familias (F)	Norma/valores (NO)	CEFNO
	Sociedad (S)	Individualismo/Comunitarismo (IC)	CESIC
	Centros (C)	Ratio (RA)	CECRA
Categorías internas (CI)	Recursos generales (G)	Crear un buen clima	CIGCL
	Recursos corporales, movimiento y música (M)	Corporales y de movimiento (CM)	CIMCM

Tabla 13: Relación simplificada de categorías definitivas y su codificación (1ª cuestión de investigación)

Se inicia, por lo tanto, esta andadura con el subepígrafe 8.1.1, el entorno de los personajes I, que al hilo del juego escénico que se va a seguir durante todo el informe de evaluación, como se dijo en la introducción, contiene el grupo temático de las categorías externas (CE), es decir, aquellas que no dependen del profesorado y les vienen impuestas bien por las circunstancias sociales del entorno o

por las políticas educativas del momento. Y se finaliza con el apartado 8.1.2, la formación de los personajes, donde se habla de las categorías internas (CI), es decir, aquellas que sí dependen de ellos.

8.1.1 El entorno de los personajes I

En cuanto a las categorías externas, se han clasificado en tres temas: la familia, la sociedad y los centros educativos. De las familias, por un lado, han surgido las normas y los valores (CEFNO). Los docentes de los cuatro centros coinciden en afirmar que el alumnado carece de normas y límites en casa, con la consiguiente repercusión negativa que esto tiene en el aula. Como se verá en las categorías internas, donde también se habla de normas, el profesorado cree en la necesidad de establecerlas entre todos para mejorar la convivencia en el aula.

“Esa ausencia de normas que hay fuera viene aquí, y claro, entre los niños se crea el conflicto.” (GD: P2, O, G1, 6'23”).

“Al final son los valores que tengan las familias. Que esos valores vayan en concordancia con lo que tu crees que son.” (GD: P1, E, G2, 3'34”).

Por otro lado, los cuatro centros también concuerdan en la sobreprotección (CEFSO) que recibe el alumnado en general, y las consecuencias de comportamiento que conlleva: alumnado consentido, caprichoso y poco independiente.

“Pienso que la sobreprotección es excesiva. No saben solucionar conflictos por ellos mismos.” (GD: P1, O, G1, 7”).

“En esos niños el grado de frustración. En mi caso, a montones de niños la primera persona en su vida que le ha dicho no a algo he sido yo.” (GD: P2, E, G2, 8'15”).

“No aprendas inglés, átate los cordones primero. Ponte la mochila solo, pon la pajita del desayuno. Luego ya el inglés.” (GD: P1, S, G2, 18'15”).

“es un poco de sobreprotección, por la inseguridad que sienten, pero es que antes nosotros nos bajábamos solos, nadie tenía que supervisarnos.” (GD: P1, N, G3, 19'14”).

“todo el mundo supervisa lo que los niños están haciendo o no a través del teléfono, pero por lo menos están dentro de tu casa y tu estás tranquilo.” (GD: P1, N, G3, 20'13”).

Hay otras categorías del tema familias (F) que solo se han mencionado en dos de los cuatro centros, siendo estos dos diferentes en cada una de las que se plantean a continuación. De la convivencia alumnado/familias (CEFCO) se dice que los discentes pasan poco tiempo con sus familias, y que esta carencia repercute negativamente en el comportamiento, como se puede observar en el continuo deseo de llamar la atención. En general perciben que estos necesitan pasar

más tiempo con sus padres, y que la sociedad no facilita que esto se lleve a cabo, ya que se trabaja mucho y estos tienen poco tiempo para relacionarse con sus hijos. El apoyo de las familias (CEFAP) es otro aspecto. El profesorado no se siente valorado, por una parte, y por otra, se queja de que estas no asisten a las reuniones cuando se les cita. Por último, el nivel social y económico (CEFNI), que gracias a unificar en el GD2 al profesorado de dos centros de entornos socioeconómicos opuestos, medio-alto y medio-bajo, se discutió mucho sobre la mayor o menor implicación de las familias en la escuela en relación a estos niveles. Los más implicados son los de un entorno socioeconómico medio, siendo los extremos menos responsables en cuanto a su participación con el centro educativo. Como se verá en el tema centros (C), este factor afecta también a los recursos materiales en el aula, existiendo una gran diferencia en cuanto a aportación de los padres mediante cooperativas en el colegio de mayor nivel socioeconómico.

“Pero normalmente este tipo de familias [barrio de nivel socioeconómico medio-bajo] no son colaboradoras, ni se implican en la educación de los niños, entonces, chocas con eso, las cinco horas que están aquí y ya está.” (GD: P2, S, G2, 1'55”).

“Yo creo que uno de los problemas gordos, son las familias. Familias que no se implican, que no colaboran, que por más veces que las cites no aparecen. Entonces hasta ahí, ¿qué haces?” (GD: P2, S, G2, 2'14”).

“Si puedo poner la causa, es precisamente el modelo de educación de los padres. Tengo unos niños completamente consentidos, caprichosos [barrio de nivel socioeconómico medio-alto].” (GD: P2, E, G2, 2'47”).

“El modelo de colegio, el nivel social de término medio, las familias trabajadoras son muy afables con la educación, con los profesores, que lo notas.” (GD: P1, E, G2, 4'26”).

En cuanto al tema sociedad (S), dos han sido las categorías reveladas. El individualismo/comunitarismo (CESIC), que surge también al comparar entornos socioeconómicos opuestos, se comenta en tres centros. Existe mayor egocentrismo e individualismo en el alumnado proveniente de un nivel socioeconómico medio-alto. Se puso énfasis en la necesidad de que aprendan a relacionarse en grupo y al fomento de actividades grupales en una sociedad de tendencia individualista y competitiva.

“En nuestro cole cada individuo es super importante. Mi hijo es el más importante, entonces no hay concepción de colectividad.” (GD: E, E, G2, 7'50”).

“Hay mucha competitividad.” (GD: P2, E, G2, 17'27”).

“el hacer grupo, el empatizar, todo eso se está perdiendo por el tipo de sociedad que tenemos ahora, es mucho más individualista.” (GD: P5, N, G3, 11'14”).

Y la tecnología (CESTE), que a pesar de su importancia solo se apuntó en un centro. Se discutió sobre el efecto de esta en el alumnado, en concreto de las consecuencias en la forma de relacionarse. Si antes bajaban a la calle a jugar, ahora se quedan en casa y se relacionan desde las

redes sociales. Se alude a la necesidad de utilizar la tecnología y las redes sociales como herramienta educativa, darle un buen uso, y no luchar contra ella.

“eso de salir a la calle a jugar se hace poco. Ya no es solamente por la familia porque lo hagan peor o mejor, muchas veces estás harto de niño. Los padres estamos enganchados a esto, y entonces que pasa, que al niño se le aparca,” (GD: P6, N, G3, 14”).

“y a parte también las redes sociales están ahí. Entonces no las puedes ver como un enemigo, sino como un elemento para que tú des clase, interactúes con las redes sociales” (GD: E, N, G3, 1°08'24”).

Por último, los centros (C). Dos han sido las categorías unánimes, la diversidad y los recursos materiales. La diversidad (CECDI), concretamente la diversidad funcional, requiere de apoyo en el aula. Se distinguió entre diversidad funcional con y sin comportamientos disruptivos. Mientras que la diversidad con conductas disruptivas es negativa para la convivencia, provoca miedo y rechazo al resto del grupo, la diversidad sin conductas disruptivas es positiva para la misma, despertando en el alumnado actitudes solidarias. Por otro lado, las familias han reaccionado de diferente manera ante la inclusión de personas con diversidad funcional en el aula. Mientras las familias de nivel socioeconómico medio-alto han visto con reticencias su inclusión, las familias de nivel medio-bajo han optado por luchar para conseguir mayor apoyo de las instituciones públicas, sin rechazar su inclusión en el aula.

“Lo que no saben [las familias] es que luego puede ser más beneficioso que perjudicial” (GD: P1, C, 2, 26'25”).

En cuanto a los recursos materiales (CECRE), el profesorado solicita recursos digitales, concretamente pizarras digitales. De los cuatro colegios, dos de ellos las tenían en cada una de sus aulas, y otros dos solo tenían una para todo el colegio. Todos alaban la labor educativa que aportan estas pizarras por la posibilidad inmediata de acceso a la información, además de su uso para captar la atención y tranquilizar al grupo.

“Y luego hay mucha desigualdad de unos centros a otros.” (GD: P2, O, G1, 38'35”).

“Yo creo que a la convivencia influye casi todo. Hasta los recursos que tu tengas en el aula.” (GD: P1, S, G2, 30'28”).

“Yo le digo a los niños, vamos a trabajar Egipto. Me puedo inventar cuentos con cartulina, lo que tu quieras, pero claro no es lo mismo que ponerle una imagen de una pirámide.” (GD: P1, S, G2, 31'32”).

“Vienen el viernes atacados de los nervios. Echáis las persianas, les pones un poquito la película... y no se oye una mosca. Para tranquilizarlos. Les puse cosas de música.” (GD: P2, E, G2, 35'05”).

Otra de las categorías es la ratio (CECRA). Salió a relucir en tres centros y demandaban menos alumnado por clase para solucionar el problema de la convivencia en el aula. Se puede decir que ratio y recursos humanos son dos caras de la misma moneda, menos ratio o mayor recursos

humanos repercuten de la misma manera. En general, solicitan más recursos humanos para arreglar los problemas de convivencia y de atención a la diversidad en el aula.

“Eso intégralo dentro con los mismos recursos. Ninguno, tú sola, para todo. O como tengo yo, un niño chino, y el idioma todo a través de pictogramas. No tenemos recursos humanos ni nada para solventar todo eso.” (GD: P2, O, G1, 10'10”).

“Cuando hablan de fracaso escolar, cuando hablan todo se reduce a bajar la ratio. Más profesores. Si es que no hay más.” (GD: P2, O, G1, 38'32”).

“Y ese niño está en un aula de cinco años, con la tutora sola y veintitrés niños más, que también están faltos de normas. Te metes en una clase, que ya anda falta de normas y de rutina, y metes a ese niño, de repente, y eso es incontrolable.” (GD: P1, S, G2, 10'17”).

Se finaliza este apartado con las menos populares. Un centro se refiere a los compañeros (CECCO), y a la necesaria unidad de criterios para combatir la convivencia escolar, y otro al sistema educativo (CECSE), achacando al propio sistema los problemas de socialización en el aula.

8.1.2 La formación de los personajes I

Es el turno de las categorías internas (CI), que como se decía antes, son aquellas que sí dependen de los docentes. En estas hay dos temas: recursos generales (G), y recursos corporales, movimiento y música (M). En los recursos generales no ha habido unanimidad. La categoría más consensuada ha sido la participación/información de las familias (CIGPF). En general a los profesores les gusta hacer partícipes a estas, pero puntualmente, en ocasiones especiales. Algunos han tenido experiencias exitosas, y otros negativas, para unos es importante y para otros no. Por otra parte, se habla de la frustración de los discentes cuando se organizan actividades con los padres, y estos, por cuestiones de trabajo, no pueden asistir. Mientras que para unos este desengaño sería el motivo para no organizarlas en exceso, otros han conseguido el apoyo de las familias cuando se han organizado reuniones informativas, por ejemplo, sobre la diversidad funcional de un alumno para conseguir su respaldo.

“Y con los papás también. En la medida de lo posible hacerlos partícipes. A ellos les gusta mucho, yo que sé, alguna actividad, hacer algún baile que algún día puedan ir a verlos, esos días están más contentos, más implicados.” (GD: P2, O, G1, 19'50”).

“Son padres que no pueden participar aunque quieran. Con lo cual, muchas veces esos niños lo pasan mal.” (GD: P3, O, G1, 22'42”).

Por otra parte, ha habido categorías que se han manifestado en dos centros; crear buen clima (CIGCL), que según algún profesor depende del estado emocional de este, y según otros del amor al alumnado.

“Establecer un buen clima, un clima relajado. Donde los niños se sientan a gusto, se sientan seguros, estén motivados.” (GD: P3, O, G1, 15').

O establecer normas y límites en casa (CIGNO), que como se decía en categorías externas, su escasez repercute negativamente en el aula. El profesorado cree en la necesidad de establecerlas en colaboración con los padres para la convivencia en el aula.

Para terminar con las mencionadas en dos centros, la formación (CIGFO), acudir a cursos que aporten herramientas como docentes, reciclarse; la escucha (CIGES), donde algunos docentes, en el papel de padres/madres más que de educadores, invitan al resto de profesores a dar más espacio al alumnado, respetar sus tiempos, ponerse en el lugar de ellos; y la exploración (CIGEX), que aunque en breves ocasiones, se cita o como un elemento para trabajar la escucha y el respeto, o para aprender a enfrentarse por sí mismos a situaciones reales de la sociedad.

“Que todos se sientan importantes. A cada niño le tienes que sacar lo que puedas de él, lo bueno, todo, porque tienen muchas cosas buenas. Que se sientan protagonistas. Que todos tengan su momento y su espacio.” (GD: P2, O, G1, 19'32").

“Uno tiene que observar más que está pasando dentro de la mente de ellos, que está pasando en su cuerpo para entenderlo.” (GD: P3, N, G3, 28'28").

“Algunas veces vienen los niños de algunas formas, sean por las familias, sean por mil cosas, y nosotros estamos en la dinámica de que hay que hacer las fichitas, que hay que tener las rutinas, y no te paras.” (GD: P3, N, G3, 30'14").

“que resuelvan ellos. Porque muchas veces así es como aprenden a vivir en sociedad, enfrentándose a la situación, y dándole pie a que lo hagan, no.” (GD: P3, N, G3, 57'15").

Por último, los citados tan solo una vez, el refuerzo positivo (CIGRF), acentuar en el aula las acciones que consideran positivas para la convivencia en el aula, y crear comunidad (CIGCO), donde un docente, hablando también como padre/madre más que como educador, informa a las familias de la importancia de crear comunidad fuera del aula para fomentar una buena convivencia entre el alumnado.

“el hacer grupo, el empatizar, todo eso se está perdiendo por el tipo de sociedad que tenemos ahora, es mucho más individualista.” (GD: GDP5, N, G3, 11'14").

Para terminar con este punto, el tema dedicado a recursos corporales, de movimiento y música (M). Por un lado, los aspectos corporales y de movimiento (CIMCM). El movimiento y el cuerpo se mencionan desde dos puntos de vista diferentes: como herramienta de cohesión, y como herramienta de diversión. Sin embargo, se percibe respeto y cierto recelo al movimiento como factor desencadenante del caos, principalmente por la falta de conocimiento y/o formación en este

ámbito. Algunos señalan la importancia de tener sentado al grupo, y no en movimiento, y otros comentan su incapacidad de trabajar el movimiento y el cuerpo.

“Es verdad, que cuando metemos música, metemos danza, metemos baile ahí ya todo como que se suaviza. Que todo parece que se iguala. Ahí ya no hay tanto pico, de que el más listo, y a lo mejor el que le cuesta más, se iguala, los dos bailan, los dos se lo pasan bomba.” (GD: P4, A, 1, 35'54”).

En cuanto a la música (CIMMU), todas las referencias a la música describen su uso para captar la atención y la relajación del grupo.

“Vienen el viernes atacados de los nervios. Echas las persianas, les pones un poquito la película... y no se oye una mosca. Para tranquilizarlos. Les puse cosas de música.” (GD: P2, E, G2, 35'05”).

“Música relajante, pones música y ya los tienes a todos trabajando. Y quieras o no, bajan el tono de la actividad. Vamos a recoger, pones música para recoger.” (GD: P1, S, G2, 41'09”).

Las técnicas de relajación (CIMRE), por último, se mencionan como experiencias muy positivas en el aula; entre ellas el mindfulness y el yoga. El resto de docentes pusieron interés en su aplicación en el aula.

8.2 La actuación. Mostrando otros caminos

Aunque ya se ha dedicado la segunda parte de este trabajo a mostrar en detalle los objetivos, los contenidos y la metodología de las diez unidades didácticas (UD) diseñadas para el programa de intervención, aquí se va a facilitar, a modo de guión y para completar la narración del informe de evaluación, el procedimiento de las mismas.

Todas las UD entran en escena con una introducción, que se utiliza para captar la atención del público, en nuestro caso el alumnado, a través de algún objeto y/o una actividad de calentamiento corporal. Cada unidad se identificará con un objeto característico. Le sigue la presentación de la temática, donde se mostrará en parte el material musical, de movimiento o de danza de la actividad principal. Una vez revelada la temática, se da paso a la exploración. Aunque esta parte puede estar presente en cualquier momento del procedimiento, en este momento se hará especial hincapié en ello. También se utilizará este espacio para seguir introduciendo material musical, de movimiento o de danza de la actividad principal.

Todas las partes expuestas hasta ahora han ido dirigidas a la actividad principal. Llegados a esta fase, el alumnado ya está familiarizado con el material de movimiento y musical, y el profesor introduce la actividad principal, cuyo objetivo principal debe ser la interacción entre iguales. Por

último, y debido a que las actividades planteadas generan un estado de actividad alto, se terminan todas las sesiones con un espacio para la relajación. De esta manera, se consigue un clima de tranquilidad y relajación para transferir al grupo en un estado óptimo de trabajo al profesor de aula.

8.3 La huella de la actuación. Meditando mi camino

Para seguir en el proceso de conocimiento de los personajes implicados en el estudio, ahora es el momento de advertir el vestigio que ha dejado en ellos el trabajo de campo. Para ello se procede a contestar a la segunda cuestión de investigación: conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil sobre la inclusión en el aula de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva. Al igual que para contestar a la primera cuestión, se ha utilizado el grupo de discusión, aunque para esta ocasión se han realizado cuatro grupos posteriores al trabajo de campo: GD4, GD5, GD6 y GD7, los cuales se han complementado con los datos recogidos por el profesorado en los cuadernos de observación.

Este epígrafe es, por lo tanto, una síntesis de todo lo hablado en estos cuatro grupos de discusión posteriores al estudio, y en lo escrito en los cuadernos de observación en relación a cada una de las categorías obtenidas y expuestas en la tabla 11 (Relación de categorías definitivas y su codificación). De nuevo, y para facilitar la familiarización con las numerosas categorías y sus códigos se acompaña la tabla 14, una simplificación de la tabla 11 donde se pueden visualizar fácilmente los tres niveles en los que se han clasificado las categorías (grupo temático, tema y categoría), y donde se incluye a modo de ejemplo una de las categorías, en relación a cada tema. Como se puede observar en la tabla 14, en comparación a la tabla 13, se ha añadido un tercer grupo temático resultado de las nuevas categorías surgidas durante el análisis de esta segunda cuestión de investigación, destacadas en rojo en la tabla 11.

Grupo temático	Tema	Categoría	Código
Categorías externas (CE)	Familias (F)	Norma/valores (NO)	CEFNO
	Sociedad (S)	Individualismo/Comunitarismo (IC)	CESIC
	Centros (C)	Ratio (RA)	CECRA
Categorías internas (CI)	Recursos generales (G)	Crear un buen clima	CIGCL
	Recursos corporales, movimiento y música (M)	Corporales y de movimiento (CM)	CIMCM
Trabajo de campo (TC)	Alumnado (A)	Reacción (RE)	TCARE
	Profesorado (P)	Opinión movimiento/danza (OM)	TCPOM

Tabla 14: Relación simplificada de categorías definitivas y su codificación (2ª cuestión de investigación)

Se inicia esta nueva andadura con el subepígrafe 8.3.1, el entorno de los personajes II, que recoge, al igual que se hacía en el epígrafe 8.1, el grupo temático de las categorías externas (CE), pero en esta ocasión con el matiz de albergar la visión de los personajes después de la actuación. Se sigue con el apartado 8.3.2, la formación de los personajes II, que incluye las categorías internas (CI). Y por último, el punto 8.3.3, el guión de la actuación, donde se hace referencia a la opinión y a las reacciones de los implicados propias del trabajo de campo (TC).

8.3.1 El entorno de los personajes II

En cuanto a las categorías externas, se han repetido algunas ya mencionadas en el punto 8.1.1, e incluidas en dos temas: las familias y los centros educativos. De las familias solo se ha discutido en un centro. Por un lado, ha surgido la convivencia alumnado/familias (CEFCO), apuntando la importancia de la situación familiar en el comportamiento del alumnado.

“Un niño que se han separado los padres, y no sé si esto es significativo. Recientemente además tuvo un episodio agresivo, y el padre con la madre hace poco, los días previos en una gasolinera, y está más rarillo y no quiso participar. Por si hay que tenerlo en cuenta, porque es una cosa que es llamativa.” (GD: N, P6, G7, 5’07”)

Y por otro lado, se apela de nuevo al nivel social y económico (CEFNI), pero en esta ocasión a cómo este aspecto condiciona el comportamiento del discente, y no en cuanto a cómo afecta en la implicación de las familias en el proyecto educativo que se refería en el apartado 8.1.1, donde se analizaban los grupos de discusión previos al trabajo de campo.

“Eso es una cosa muy de casa. Tiene que ser el primero, y como no sea el primero, se pone a llorar, y si lo pones con fulanito que no trabaja bien,” (GD: P2, E, G5, 11’37”)

“el síndrome del emperador. Cada niño es de un síndrome que existe en educación, entonces son (...) de un tipo de familia, les obligan a ser los mejores, a hacer lo que ellos quieran” (GD: P1, E, G5, 12’02”)

“No ves que yo he estado veinticuatro años en un colegio. Te lo digo de verdad, a mí esto que me ocurre aquí, a mí no me ha ocurrido jamás. Es una experiencia con unos alumnos tan diferentes de mi vida profesional que he tenido, que es un antes y un después.” (GD: P2, E, G5, 21’05”)

Respecto a los centros, el profesorado ha aludido a la ratio (CECRA) como uno de los problemas que afectan a la convivencia, tanto en el grupo de discusión como en el cuaderno de observación de uno de los centros. A mayor ratio, mayores problemas de convivencia.

“mayor problema de convivencia cuanto mayor es la ratio.” (GD: P2, S, G4, 0’51”)

“El grupo vuelve a tener 13 y la ratio determina la clase: convivencia, participación, ritmo de aprendizaje, serenidad/tranquilidad, etc.” (CO: P2, S, S2)

“Vienen todos y se nota. Mucho más revoltosos, impacientes y nerviosos a la hora de esperar su turno de participación, etc.” (CO: P2, S, S13)

El sistema educativo (CECSE) es otra de las categorías de este tema. Un centro indica el desfase entre la administración y la realidad de las aulas.

“A ver si alguna cabeza pensante que está en los despachos se ilumina, porque el día a día no tiene nada que ver con los despachos.” (GD: P2, S, G4, 2’12”)

Y por último, el espacio (CECES), la única categoría nueva que ha surgido después del trabajo de campo en el grupo temático de las categorías externas, y de la que se habla en todos los centros y en las dos fuentes de recogida de datos utilizadas (grupos de discusión y cuadernos de observación). Es por esto, que es una de las más relevantes en este estudio. Todos los docentes coinciden en que el espacio es muy reducido para actividades de movimiento, tanto por la distribución como por la cantidad de objetos y de mobiliario en el aula. Mientras un profesor propone que debería existir un aula específica para movimiento, otros indican lo negativo de esto en cuanto a la dificultad y el sobre esfuerzo que conllevaría hablar en espacios más grandes (el gimnasio del centro por ejemplo). También se comentó sobre la posibilidad de trabajar descalzos, que aunque del gusto del alumnado requeriría mucho tiempo hacerlo.

“el aula llena de mesas y de sillas, de muebles, de niños, y espacio así para...” (GD: P1, S, G4, 5’25”)

“Muchos niños y poco espacio para hacer una actividad como esta.” (GD: P1, S, G4, 5’52”)

“Lo que pasa con el gimnasio es que, primero tengo que hablar más fuerte allí, y ya no voy a llegar, hay que quitarse los zapatos, con el trabajito que cuesta ponérselos.” (GD: E, S, G4, 6’27”)

“Alguna vez se está bien en la clase, porque son de estar sentado... (...). Pero cuando te tienes que levantar a hacer actividades bailando, en mi clase por lo menos están muy apretados.” (GD: P2, S, G4, 7’17”)

“Lo ideal sería poder tener un aula...” (GD: P1, O, G6, 5’55”)

“que estuvieran descalzos, porque eso les gusta mucho.” (GD: E, O, G6, 6’02”)

“Gusto por el movimiento. Falta espacio para este tipo de actividades en el aula. En ocasiones tropiezan con el mobiliario.” (GD: P4, N, S3)

8.3.2 La formación de los personajes II

En referencia a las categorías internas, se han mencionado algunas ya existentes (apartado 8.1.2) y otras nuevas en cuanto al tema recursos generales. Sin embargo, aquellas que han surgido y están relacionadas con el otro tema de las CI (recursos corporales, movimiento y música), se han reservado para el grupo temático trabajo de campo que se plantea en el siguiente apartado, el 8.3.3, ya que hacen más referencia a la opinión del profesorado, que a estos como recursos en sí.

Como se acaba de decir, entre las CI ya citadas en el apartado 8.1.2, la exploración (CIGEX), y la relevancia de su trabajo en el aula.

“más tiempo para explorar, más espacio, más tiempo para explorar, eso es lo que echaba en falta.” (GD: N, E, G7, 27’45”)

En relación a esta misma, el investigador ha observado, durante la visita a los centros, que los especialistas dedican más tiempo a las actividades más directivas, programadas en las UD, y a reducir el tiempo de las actividades de exploración, a la vez que observa que el alumnado tiende a explorar en cuanto se le da espacio para ello.

“RE tienden a explorar pero la sesión ha sido muy dirigida.” (CO: I, N, S13)

“Al repartir palos mientras canta empiezan a explorar por su cuenta.” (CO: I, S, S13)

“piden + exploración y + reto.” (CO: I, S, S13)

“Exploran con respeto.” (CO: I, O, S13)

Y entre las nuevas, la sorpresa (CIGSO), con tres centros conversando sobre ello. Todos enfatizan en la sorpresa como una herramienta muy eficaz y útil para captar la atención.

“También como se lo presenta. Porque es verdad que tu llegabas y era: ¡Uy traigo una cosa!” (GD: P2, N, G7, 34’48”)

“Les gusta mucho las sorpresas.” (GD: P1, S, G4, 27’48”)

“La sorpresa les motiva y les engancha, les capta su atención.” (GD: P2, S, G4, 30’13”)

Y por último, dos categorías indicadas por un centro cada una; la actitud del profesorado (CIGAP), que remarca la importancia de ser flexibles en el aula, y relacionar las materias (CIGRM), en cuanto a cómo a través de actividades de movimiento y música se pueden trabajar el resto de materias, como la lectoescritura, las matemáticas o el inglés.

“La actividad está en eso, en ser flexibles.” (GD: P2, S, G4, 27'03")

“en cinco años por ejemplo te sirve mucho también para otras áreas. La lengua a lo mejor, la canción, la de “Nabe, nabe...”, esa la escribimos en la pizarra y ellos la leían. Una letra... que yo, solo sé “nabe”, pero ellos querían escribirla, querían llevársela a su casa, que fíjate tu la motivación que tiene, y eso para escribir es letra difícil. Entonces que no es solo el tema de la música, el contacto, te sirve de motivación para las otras áreas también.” (GD: P2, N, G7, 30'20")

8.3.3 El guión de la actuación I

Para terminar la redacción de los datos necesarios para contestar la segunda cuestión de investigación, se accede a las categorías que corresponden al grupo temático nuevo y específico de esta cuestión, el trabajo de campo, o dicho de otro modo, al guión de la actuación.

Estas pertenecen a dos temas: alumnado y profesorado, y contienen datos muy relevantes para esta investigación, no solo por la cantidad y la implicación de todos los centros en ellos, sino por la relevancia de la información: reacción del alumnado a las actividades, y opinión del profesorado sobre las mismas. Si bien podría haberse incluido un tema específico para las UD, se ha reservado este para la tercera cuestión de investigación (punto 8.4). A pesar de esto, se ha decidido añadir en el tema alumnado (categorías TCARE y TCACO) las reacciones y conflictos del alumnado relacionadas con las diferentes UD

En primer lugar, el alumnado. De este tema se manifiestan dos categorías en todos los centros y a través de las dos fuentes utilizadas ya citadas: reacción (TCARE) y convivencia (TCACO). Una tercera, la coeducación (TCACE), solo se nombra en un centro, a pesar de su interés.

En cuanto a la reacción (TCARE), esta ha sido muy positiva en general. Han disfrutado y les han gustado todas las actividades, con alguna mención de algún docente al movimiento como elemento más difícil de tratar en el aula.

“me estoy quedando alucinada porque como respetan el ritmo, porque decía, tenéis que respetar al compañero, no vale empujarle, y lo hacían con sus manecillas ahí puestas, muy despacio y muy tranquilos.” (GD: P2, N, G7, 2'57")

“Sobre todo, a la hora de gestionar algún tipo de conducta disruptiva en mi clase, pero con estas actividades no ha habido muchas, como otras veces a lo mejor con “X” que quiere ser el primero, ha sido más de grupo.” (GD: P6, N, G7, 3’50”)

“Rechazo nunca.” (GD: P1, S, G4, 18’49”)

“Super colaboradores.” (GD: P2, S, G4, 18’59”)

“Todos participan.” (GD: P1, S, G4, 19’06”)

“Yo no he visto ninguna actividad que ellos digan: uy que rollo, que aburrido.” (GD: P1, S, G4, 19’35”)

“en todas las sesiones, son muy motivantes, los niños se enganchan muy bien, a los niños les gusta mucho todo, nunca ha habido conflicto, todo lo contrario.” (GD: P2, O, G6, 1’38”)

“Los niños participan de forma activa en las actividades./Muestran interés por las actividades propuestas./Disfrutan especialmente con las canciones.” (CO: P4, N, S1)

“Gusto por el movimiento./En parejas bailan y disfrutan con la actividad.” (CO: P4, N, S2)

“En general, los niños/as disfrutan de la actividad, y crea un buen clima.” (CO: P1, O, S1)

“Al tratarse de actividades que implican mucho movimiento les cuesta más mantener la atención y seguir las normas.” (CO: P2, O, S2)

“Muy motivados. Se han divertido mucho.” (CO: P2, O, S2)

La convivencia (TCACO), sin embargo, ha variado de unas actividades a otras, y ha estado en estrecha relación a la coeducación (TCACE). Requiere especial mención la referencia a la colocación en círculo para no crear jerarquías en el aula, y lo importante que sería empezar este trabajo desde los tres años, tanto para comenzar a conocerse como para reducir el nivel de estrés en el que se encuentran por su reciente incorporación al sistema educativo y la separación de sus padres.

“en mi clase que siempre hay mucha rivalidad, y eso cuatro o cinco niños muy potentes, y siempre guerrear mucho por ser el primero de la fila, el primero para lavarse las manos, los cuatro. Entonces claro pues como la mayoría de las actividades eran en rueda, yo he visto que tu muchas veces has hecho hincapié en eso, no hay primero ni hay último, estamos todos, y todos tenemos que sacar esta actividad para adelante. Entonces, yo creo que ya en las últimas sesiones ellos entendían como que por mucho que corriesen nunca iba a llegar el primero.” (GD: P5, N, G7, 17’40”)

“Pues si hay alguien que los ayuda y los guía a relacionarse con los demás, pues ya ves si les ayuda. Así que estupendo si empezara en 3 años pues sería genial.” (GD: P2, N, G7, 22’51”)

“Porque es verdad que ellos, el primer contacto que tienen es un poco como: esto es mío, aparte... Tener ese tipo de actividades que les dé tranquilidad. Que tengan que hacer movimiento, tranquilo, con control, ¿sabes? No rápido, ni para jugar, que siempre es todo juego, correr. Pues tener en cuenta eso, el de al lado, que se le puede tocar... Todo eso yo creo que transmite mucho, también les enseña a comportarse con el de al lado como les gustaría que hicieran con ellos, con calma, porque todavía no lo conocen, tienen que aprenderlo también. Entonces eso es una forma también de ayudarles a relacionarse de una forma más tranquila y sin ser tan explosivos.” (GD: P3, N, G7, 38’13”)

“Todos se ofrecían, y a mí me ha llamado la atención que aunque todos se ofrecían y evidentemente no todos podían al mismo tiempo, han sabido esperar, han sabido esperar el turno.” (GD: P1, O, G6, 2’55”)

“Yo he estado anotando en las sesiones, y en todas pongo prácticamente lo mismo, no surgen conflictos, respetan el turno.” (GD: P1, O, G6, 8’15”)

Lo que sí ha creado conflicto es la elección de parejas en las dinámicas de las actividades, ya que el alumnado tiene sus preferencias y lucha por estar con sus compañeros preferidos, sobre todo, en las primeras sesiones. Este conflicto ha ido disminuyendo con el tiempo, cuando el alumnado ha entendido esta dinámica, es decir, el cambio de parejas constante que requiere para realizarlas.

“Al ponerse en pareja, en dos casos se empeñan en elegir compañero que ya está en pareja. Se soluciona y lo aceptan sin problema.” (CO: P2, N, S1)

“Abrazos: surge conflicto al elegir X a Y para darle abrazo: Z se queja de que siempre mandan ellos en el patio del comedor.” (CO: P2, N, S4)

“Ya van aceptando las normas del juego./La elección de parejas es menos problemática. Disfrutan de la actividad.” (CO: P4, N, S4)

“Hay algún conflicto al ponerse en parejas, en este momento la atención de la actividad se pierde, cuando comienzan a cantar vuelve la atención.” (CO: P1, O, S1)

“Algunos no quieren la pareja que les ha tocado, el problema se solventa haciendo tríos.” (CO: P4, O, S2)

Esta pugna está muy relacionada con el género, las niñas quieren estar con niñas, y los niños con niños. Aunque este aspecto ha sido el más difícil de solucionar, también se ha observado que ha ido desapareciendo con el tiempo.

“Sí, sí, de hecho yo creo que es el hecho de que tu haces muchas actividades (P6) donde da igual niño o niña, da igual..., pero tenéis que mezclaros, tenéis que hacerlo juntos, no vale que tu elijas al que tu quieras.” (GD: P3, N, G7, 12’22”)

“Y yo lo tengo apuntado que algunos ponían caras de no quiero estar con ese niño o con esa niña. Exactamente, al principio, por eso hay trabajarlo más.” (GD: P3, N, G7, 12’59”)

“Al pedir 2 grupos mixto, los niños no se separan: debe indicar el profesor como hacerlo.” (CO: P2, N, S2)

“Abrazos de 1, 2, 3, 4... Se agrupan niños/niñas.” (CO: P2, N, S3)

“Al tener que elegir un árbol, se buscan por género: niños-niños, niñas-niñas./A medida que avanza el juego, se atreven a tocarse más.” (CO: P2, N, S5)

“A la hora de buscar parejas ya se van organizando mejor ellos y nadie se queda sin pareja.” (CO: P4, N, S8)

“Algunos no quieren la pareja que les ha tocado, el problema se solventa haciendo tríos.” (CO: P4, O, S2)

Por último, faltaría analizar la reacción y la convivencia del alumnado con respecto a las propias UD En la única unidad en la que se ha creado conflicto debido al diseño y procedimiento de la

misma, ha sido la UD1 (TCUU1) “Mi zapato roto”. A pesar de haber gustado mucho en general, recibiendo con mucho agrado a la marioneta del zapatero, en uno de los centros, dos discentes de grupos diferentes, han llorado durante la actividad en la que tenían que decir si sus zapatos estaban sucios o limpios y cantar la canción personalizada con sus zapatos. Este centro es el que está situado en una zona de nivel socioeconómico medio-alto.

“Con la marioneta los niñ@s están sonrientes y sorprendidos./Cuando abrazan a la marioneta el resto se ríe./Se muestran atentos y participativos./Todos cantan e imitan al profesor; parando, saltando... se mantienen cogidos de las manos de su compañero/a./Cuando acarician la cara del compañero/a se ríen mucho. Los niños están más eufóricos en sus abrazos.” (CO: P3, N, S1)

“Cuando E canta la canción de los zapatos sucios reacciona llorando./Otro se mete con él diciéndole que los tiene sucios.” (CO: P2, E, S1)

En el resto de UD la reacción y la convivencia ha sido buena. En la UD2 (TCUU2) “Ronda del zapatero” ha funcionado muy bien, sobre todo la actividad relativa a los abrazos individuales, en parejas, y grupal.

“Algunos niñ@s al ver la marioneta le quieren dar un beso./A algunos les cuesta un poco el concepto de abrazarse a uno mismo (“abrazo de 1”)./Les gusta mucho el juego de los abrazos./Se muestran muy atentos a participativos en el juego de improvisación repetitiva (partes del cuerpo).” (CO: P3, O, S3)

La UD3 (TCUU3) “Coser y cantar” fue más tranquila y pausada. Tanto la actividad de masajes en parejas propuesta con la gallina Fina (elemento construido y coloreado por el alumnado), como la actividad individual de psicomotricidad fina y ritmo con el dedal relajó y gustó mucho a los grupos.

“Muy relajados con la pluma y la canción de la gallina. Ha funcionado muy bien tanto de forma individual como por parejas./Han estado muy concentrados, y durante la canción el silencio era absoluto.” (CO: P2, O, S5)

“Se muestran atentos y participativos./Les gusta y atrae la actividad del dedal y la plumita, tanto al hacerlo individualmente como por parejas./La relajación les cuesta un poco.” (CO: P3, O, S5)

La UD4 (TCUU4) “Amina Kadala” ha sido una de las más aceptadas por el profesorado y por el alumnado. La aparición de la muñeca Amina, procedente de África, agradó mucho, en especial la actividad del escondite (Amina estaba escondida debajo de alguna parte del cuerpo de un alumno, mientras varios buscaban y el resto del grupo estaba tendido en el suelo y distribuido por el aula).

“Los alumnos están muy participativos y motivados./Conocen la dinámica empleada por el maestro durante la semana y se anticipan a las explicaciones.” (CO: P5, N, S8)

“Les ha gustado mucho Amina./Han realizado todos los ejercicios con interés y atención./El hecho de introducir la muñeca resulta muy apropiado, capta muy rápido su atención.” (CO: P2, O, S8)

“Cantan con agrado./Les gusta mucho el juego de buscar a Amina, y salen muchos voluntarios para convertirse en “exploradores”, todos quieren pero aceptan el turno./Participan gustosamente en el juego de improvisación por parejas.” (CO: P3, O, S8)

“el juego de esconder y buscar les gusta y están muy atentos.” (CO: P4, O, S7)

La UD5 (TCUU5) “Dance to yer Daddie” también fue bien recibida. El alumnado participó con motivación y el juego dedicado a adivinar profesiones mediante gestos, utilizada como introducción para posteriormente presentar la profesión del padre de Caroline (pescador), fue del interés de los grupos.

“Muy motivados y participativos.” (CO: P2, S, S9)

“Juegan con agrado e interés a adivinar las profesiones mediante gestos.” (CO: P3, O, S9)

De la UD6 (TCUU6) “Pera stous pera kambous” hay que destacar el juego del árbol, donde parte de la clase era árbol, y la otra jugaba con respeto con ellos. Todos los grupos disfrutaron de la actividad sin que hubiera conflictos durante el juego.

“Los niños/as están muy motivados con el baile griego./Al principio hay un poco de alboroto por algunos de los niños/as que están molestando. Pero en general, la actividad les gusta mucho./Lo hacen muy bien y disfrutan mucho, están muy cooperativos con la seño E.” (CO: P1, O, S12)

“Les gusta hacer de árbol./Participan gustosamente enumerando acciones a realizar en el árbol y con el árbol./Se muestran muy contentos y alborotados al hacer las parejas.” (CO: P3, O, S11)

“Los alumnos son muy participativos.” (CO: P2, O, S11)

La UD7 (TCUU7) “Samba lelé” ha sido otra de las más elogiadas. La adaptación del cuento “A qué sabe la luna” con los animales u objetos del aula, y la canción brasileña y la danza de equilibrio con palos de cartón ha gustado mucho. Además en esta unidad el investigador acudió a cada uno de los centros para observar.

“Participan con mucho agrado y disfrute de la danza “Samba lelé”./Les gusta mucho hacer equilibrio con el tubo de cartón y esperar sin problema a que les toque.” (CO: P3, O, S14)

La UD8 (TCUU8) “Nabe nabe sokonuke” es de las más tranquilas. El juego de equilibrio de los saquitos de arroz sobre diferentes partes del cuerpo invitaba a la atención, y la danza japonesa en parejas gustó a todos los grupos.

“Los niños trabajan alegremente con los saquitos de arroz en la cabeza, al ritmo de la música./(...)/La coordinación y atención con la que trabajan los niños es sorprendente.” (CO: P5, N, S13)

La UD9 (TCUU9) “The river is flowing” está dedicada a los indios indígenas de Norteamérica, y contenía actividades de movimientos libres sujetos a pautas de estar juntos o separados con

diferentes partes del cuerpo. A pesar del nivel de energía que requería se pudo realizar sin incidentes y atrajo mucho al alumnado.

“Les agrada mucho el juego de ponerse por parejas y unir partes del cuerpo. Ej. nariz con nariz.” (CO: P3, O, S17)

Por último, la UD10 (TCUU0) “Machaca algarroba” fue del agrado de todos los grupos. La actividad principal es un masaje en parejas mientras se canta una canción, donde se aprovechan los gestos de la fabricación de pan de algarroba para dar el masaje en la espalda del compañero.

“En corro/están tranquilos y pacientes porque la seño reparte semillas./Todos muy atentos a los gestos de la seño./Nos gusta el masaje y la canción del maíz.” (CO: P4, O, S19)

En cuanto al profesorado, se han obtenido tres categorías de opinión: movimiento/danza (TCPOD), tacto/contacto (TCPOT) y música (TCPMU). La opinión sobre el movimiento y la danza (TCPOD) es buena y unánime en todos los centros y técnicas de recogida de datos, pero contradictorio. Aunque creen que el movimiento en general es necesario y positivo para el alumnado, apuntan la dificultad de hacerlo por el poco espacio del que se dispone y porque los altera. Destaca algún profesor la necesidad de relajar al grupo al final de cada sesión de movimiento.

“queremos hacer el proyecto este de psicomotricidad, y la finalidad es esa. Vamos a ir todos los días media hora. Porque el movimiento fomenta la inteligencia.” (GD: P2, S, G4, 23'15")

“Yo creo que el movimiento es positivo.” (GD: P2, S, G4, 24'17")

“Despeja la mente también.” (GD: P2, S, G4, 24'28")

“Pero claro, es que las sesiones de música en realidad tienen que ser así... sentaditos y te cuento un cuento, pues no. Pasivas no, tienen que ser activas.” (GD: P1, S, G4, 11'10")

“Aunque quieras y pretendas hacerlo con tranquilidad, el volumen de la clase es imposible.” (GD: E, E, G5, 1'40")

“Es una actividad que los pone demasiado nerviosos.” (GD: P2, E, G5, 2'18")

“Aunque sea poco tiempo a mí me parecería interesante, aunque quedara corta la sesión, los 5 ó 7 minutos últimos se dedicaran a una relajación, para la introducción de la siguiente actividad, porque es un corte muy, es brutal.” (GD: P2, E, G5, 18'35")

“Gusto por el movimiento. Falta espacio para este tipo de actividades en el aula. En ocasiones tropiezan con el mobiliario.” (CO: P4, N, S3)

“En las actividades de ritmo con el cuerpo o utilizando nuevos están muy atentos e interesados.” (CO: P4, O, S10)

En cuanto a la opinión sobre el tacto y/o el contacto (TCPOT) es muy favorable. Un centro en los grupos de discusión, y otro centro en los cuadernos de observación, comentan los beneficios de trabajar actividades de contacto, tanto para aprender a conocerse de otra manera como para tener experiencias de contacto cariñosas y no violentas, que compensen estas últimas.

“una de las cosas que más me ha gustado son las actividades donde los niños tenían que tocar a otros niños: tenían que levantarle la cabeza... Fue increíble porque además tenían que tener mucho control de cómo lo hacían porque si no podían hacer daño a los compañeros.” (GD: P3, N, G7, 1’10”)

“Yo creo que todo lo que tenga que ver con tacto y que todos estén mezclados, es algo que todos deberíamos hacer mucho más.” (GD: P3, N, G7, 2’17”)

“Si lo haces más a diario, que ellos entienden que es una cosa más natural, pues ya se convierte en algo que ya no es chocante.” (GD: P3, N, G7, 15’02”)

“Otra cosa que a mí me resulta muy curiosa, que es que en todas las unidades se llega al mismo fin o el objetivo, que es el que ellos se toquen, el contacto físico y todo esto. Y en todas se llega de una diferente manera.” (GD: E, N, G7, 33’54”)

“Ellos muchas veces el contacto que reciben de otro es, o les pegan, o me empuja, no reciben un contacto digamos cariñoso.” (GD: P2, N, G7, 39’05”)

“El contacto con los demás, los mantiene relajados y controlan más que los movimientos sean calmados para no hacer daño a sus compañeros/as.” (CO: P3, N, S7)

“Les agrada mucho el juego de ponerse por parejas y unir partes del cuerpo. Ej. nariz con nariz.” (CO: P3, O, S17)

“No extrañan el contacto. Una pareja especialmente concentrados en el ejercicio./Final abrazo.” (CO: I, N, S13)

Por último, la música (TCPMU) es muy apreciada por el profesorado. Sobre todo porque relaja, aunque también porque capta la atención del grupo con facilidad. Esta categoría es mencionada por dos centros en los grupos de discusión, y por uno en los cuadernos de observación.

“Les serviría para relajarse en la clase porque en tres años siempre pasa que en algún momento alguno llora o entra ya llorando y es como que se contagia. Entonces la música ya los tranquiliza, los relaja.” (GD: P2, N, G7, 25’03”)

“Les encantan todas las músicas. De hecho están esperando que llegue música, para hacer la actividad.” (GD: P1, S, G4, 14’48”)

“La melodía en el xilófono los calma y los pone en silencio.” (CO: P4, O, S13)

8.4 El feedback. Reflexionando sobre la obra

Por último, se deja de lado el proceso de conocimiento de los personajes implicados en la investigación, para entrar en los aspectos más técnicos del guión de la actuación, es decir, de la implementación de las UD Con esto se contesta a la cuarta cuestión de investigación: contrastar con

los profesores especialistas que las diez UD diseñadas para la investigación cumplen con los objetivos del programa de intervención. En esta ocasión la técnica de recogida de datos ha sido la entrevista grupal, además de utilizar los datos afines a esta cuestión recogidos en los cuadernos de observación del profesorado.

Este epígrafe es, por lo tanto, una síntesis de todo lo hablado en la entrevista grupal, y en lo escrito en los cuadernos de observación. Todo queda recogido en el subepígrafe 8.4.1, el guión de la actuación II, aunque en esta ocasión no se hace tanto énfasis en la opinión y en las reacciones de los implicados propias del trabajo de campo, como en los aspectos más técnicos de las UD

8.4.1 El guión de la actuación II

Llega el momento de las UD. En estas se han obtenido datos de las categorías dedicadas a aspectos más generales de las mismas como el espacio (CECES), el tiempo (TCUTI) y el procedimiento (TCUPR), y categorías relativas a las propias UD

Relativo a los aspectos más generales, el espacio (CECES), al igual que ocurría con las observaciones del profesorado, es escaso. Se quejan de la mala distribución del mobiliario y de las zonas de trabajo en el aula y de la dificultad al hacer actividades de movimiento. Algunos docentes, pocos, tienen más consideración con estas actividades y organizan el aula teniéndolas en cuenta, distribuyendo en el mejor de los casos media aula para asamblea, que es el espacio destinado a reuniones con el grupo, libre de enseres, y media a mesas y sillas. En la mayoría de los casos se han hecho las actividades en ese espacio destinado a las asambleas, normalmente bastante reducido, y saliendo de él, y distribuyéndose el grupo por el aula, cuando ha sido necesario, con el peligro que conlleva hacer actividades de movimiento entre mesas y sillas.

“Las mías son pequeñas y depende de como lo tengan estructurado las mesas también, que a veces no hay espacio ni para asambleas, vaya. Que es donde hay más espacio para hacer las cosas.” (EG: E1, N, Ux, 46’35”)

“Por todo el aula.” (EG: E1, N, Ux, 47’05”)

“Yo menos en el zapatero que los dejé sentados en su silla, normalmente en la asamblea.” (EG: E3, E, Ux, 47’08”)

“Lo que pasa es que se me quedaba pequeño, y entonces muchas veces decía: moveros por el espacio que no importa. Pero claro, si tienen que unirse.” (EG: E1, N, Ux, 47’14”)

“Están las mesas en medio.” (EG: E2, S, Ux, 47’24”)

“Tiene todo lleno de cacharritos.” (EG: E3, E, Ux, 48’17”)

“No es eso, es que las mesas se las come y ahora luego un montón de muebles, un espacio super reducido. P4 si tiene algo más ¿no?” (EG: E1, N, Ux, 48’19”)

En cuanto al tiempo (TCUTI) los cuatro centros han discutido sobre la limitación del tiempo en las sesiones, treinta minutos. Un docente propone que al menos se podría alargar para calmar al grupo.

“Claro, en sesiones de 30 minutos, si para que cuatro niños se enganchen, te tienes que tirar 10 minutos negociando todos los días, pues yo lo veía y yo decía, es que es agotador.” (GD: P5, N, G7, 9’39”)

“Y yo pienso que tenían que ser un poco más largas, más de media hora.” (GD: P1, S, G4, 11’25”)

“De tres cuartos de hora, para que ese cuarto de hora de más sea para eso, para calmar.” (GD: P2, S, G4, 12’25”)

“Estaba bien organizada. El tiempo y todo, yo creo que sí (el resto asiente con gestos).” (GD: E1, N, U1, 5’59”)

Del procedimiento (TCUPR), por otro lado, tres centros han indicado que las UD estaban bien estructuradas. Algún docente, además, resalta la importancia de la sorpresa (mascotas identificativas de cada UD u otros recursos), mientras que todos los especialistas subrayan su relevancia para llamar la atención en todas las UD.

“todo muy marcado, primero introducía, luego el siguiente paso y luego la actividad en sí, entonces como todo muy bien organizado, la verdad es que a ellos les ha gustado.” (GD: P2, N, G7, 3’25”)

“A mí me gustó mucho la forma de empezar la clase. Siempre había como un misterio ahí, unas veces entra una pandereta, otras veces detrás en la espalda...” (GD: P5, N, G7, 8’15”)

“Pero se les nota en la actitud, pierden la atención, ya empiezan a enredar. Pero cambiándoles continuamente de actividad les tienes enganchados.” (GD: P3, S, G4, 16’38”)

“el tema de las mascotitas, todo eso ha funcionado muy bien.” (GD: P1, O, G6, 0’55”)

“Estaba bien organizada. El tiempo y todo, yo creo que sí (el resto asiente con gestos).” (EG: E1, N, U1, 5’59”)

“Y como es diferente, todo lo que es diferente, ya les llama la atención. Y dijeron: esto es diferente, y te lo dicen. Con el muñeco flipando, les gustó muchísimo.” (EG: E2, S, U1, 3’45”)

“La presentación es que es vaya super importante para cualquier cosa, unidad. De hecho la mayoría, la introducción es lo que más capta, para luego hacer la sensación esa del tacto, de relacionarse entre ellos. Yo creo que ha sido de lo más significativo vamos.” (EG: E1, N, U1, 4’11”)

Todavía en relación al procedimiento, la última fase dedicada a la relajación apenas se hizo. Los especialistas dedicaron más tiempo a otras fases del proceso.

“Si, inexistente.” (EG: E3, E, U1, 6’10”)

“Yo, aunque sea treinta segundillos o un minutillo lo intentaba. Por lo menos algo, poner una musiquilla, algo diferente, que por lo menos sentarlos, relajarlos, que respiren o algo. Y bueno si, la verdad es que volvía todo a la normalidad.” (EG: E1, N, U1, 6’13”)

“Le prestaba más atención a la propia actividad y no tanto a la relajación, pero aquí sí la hice. Me suena mucho. Y eso, porque suena un río.” (EG: E2, S, U9, 37’45’’)

Ahora se pasa al análisis de cada una de las UD hablando en cada una de ellas tanto de la opinión de los especialistas en cuanto a la reacción del alumnado ante las UD, como de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva (movimiento/danza, tacto/contacto y exploración).

En cuanto a la UD1 (“El zapato roto”), la reacción del alumnado ha sido muy buena en todos los grupos, siendo la marioneta del zapatero el elemento que sirvió a todos los especialistas como elemento para captar la atención del alumnado. Tan solo dos alumnos del Centro Este tuvieron una reacción negativa cuando cantaban la canción del zapatero con las cualidades de sus zapatos. Además, los especialistas afirmaron que los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva estaban presentes en esta unidad.

“Yo creo que sí, y comunidad, la primera yo creo que funcionó bastante porque no era muy complicada. No era muy difícil tampoco para ellos creo que para conocerse era una buena... se empieza bastante bien con esa unidad.” (EG: E1, N, U1, 3’20’’)

“Les gusta, les gusta mucho.” (EG: E4, O, U1, 4’49’’)

“Pues uno de los niños es muy perfeccionista, y cuando se dijo que el zapato estaba roto, allí no había manera, se puso serio, serio, y llorando, un disgusto que no veas. Al día siguiente, cuando volví con el zapatero, la cara era de susto total. Y después otra niña de cuatro años que llevaba unos tenis blanquitos, de estos con velcro, la verdad es que estaban nuevos pero a lo mejor llevaba con ellos una semana y estaban ya sucios. Y, por cambiar la dinámica pues dije: los zapatos sucios... Y bueno, eso fue otro drama, porque la chiquilla decía que su mamá no le había limpiado los zapatos.” (EG: E3, E, U1, 7’25’’)

La UD2 (“Ronda del zapatero”), al ser una ampliación de la UD1, tiene observaciones similares. La reacción fue muy buena en todos los grupos, y todos los especialistas apreciaron que los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva también están presentes en todas las actividades. El alumnado esperaba con ilusión la llegada del zapatero.

“Yo creo que sí (asiente todo el grupo). De hecho vaya. La peculiaridad de mis grupos es que ellos mismos también tienen iniciativa. O sea que, perfecto. Porque si tienen iniciativa pues es exploración, más iniciativa suya de parejas, tríos... Ellos mismos decían partes del cuerpo... Estupendo vaya. Yo creo que incitaba a eso vaya.” (EG: E1, N, U2, 10’46’’)

“Es que les gustaron.” (EG: E2, S, U2, 11’19’’)

“Funcionó bastante bien.” (EG: E1, N, U2, 11’20’’)

“Además es que ya lo esperaban para la siguiente sesión.” (EG: E3, E, U2, 11’24’’)

“Lo pedían.” (EG: E4, O, U2, 11’30’’)

La UD3 (“Coser y cantar”) ha funcionado igualmente muy bien. En esta unidad se daba un paso más en cuanto al contacto, con ejercicios de masajes en parejas. No ha habido comentarios sobre conflictos, por lo que el masaje en parejas les gustó y no creó ningún enfrentamiento. Todos los especialistas enfatizan la importancia y el asombro, en cuanto a la reacción del alumnado, al darles la oportunidad de construir de una forma libre la gallina Fina, que en esta unidad era el elemento para captar la atención. Se implicaron mucho más en la actividad al utilizar un elemento hecho por ellos mismos.

“Funcionó muy bien.” (EG: E2, S, U3, 12’10”)

“Estuvo muy guay.” (EG: E3, E, U3, 12’15”)

“Estuvo chulísimo vaya. Y ellos encima se las han llevado a casa, lo han hecho con los padres... genial eso.” (EG: E1, N, U3, 12’16”)

“Nosotros con cartulina, y no fue con palito, fue directamente con la cartulina. ¡Qué guay! La creatividad que echan ahí... me he quedado super asombrado vaya. Que creatividad. Como se nota el que es de una manera y es de otra. ¿Qué barbaridad!” (EG: E1, N, U3, 13’25”)

“Y la verdad es que el tema de la gallina, el que hagan ellos... el zapatero, el zapatero lo traías, pero el que hagan ellos (...) con esas actividades. Yo por ejemplo, no he trabajado así tampoco nunca, no suelo trabajar con algo que hagan ellos propiamente, más que nada por el tiempo, y a mí me ha parecido super interesante vaya, de que se compararan mucho, no sé, nunca lo había hecho yo vaya tampoco. Es algo diferente también.” (EG: E1, N, U3, 15’04”)

Con la UD4 (“Amina Kadala”) se dio comienzo al bloque de danzas y músicas del mundo. Gustó mucho, tanto la canción nueva inicial de saludo y calentamiento corporal, como las actividades de buscar a Amina y de percusión corporal individualmente y en parejas. Los especialistas destacan que siendo la canción de saludo la misma para todas las unidades, desde la cuatro hasta la diez, el hecho de cambiar la palabra hola en todos los idiomas fue suficiente para seguir motivando al grupo, además de funcionar para captar la atención al comienzo de la sesión. También destacan el respeto entre iguales observado en el ejercicio de buscar a Amina, que estaba escondida en diferentes partes del cuerpo del alumnado tendido en el suelo. Trataban con mucho respeto el cuerpo del otro. Por otro lado, señalar la observación de E2 en cuanto al uso de los ejercicios de mano para trabajar coeducación.

“Eso ha sido, sobre todo a parte del tacto, es que es, han conocido el cuerpo ahí de una manera bárbara, porque lo de que levanten la pierna, que la baje, o que suba el brazo, o que lo baje o algo así. Es como que, se puede coger el brazo... no eran conscientes del cuerpo que tenían, o esa fue la sensación que a mí me dio. La tranquilidad de tratar con respeto al compañero, además los tutores lo vieron, y dijeron: vaya es que me estoy quedando super asombrado del respeto que tienen con el compañero en la actividad esa. Está muy bien la verdad.” (EG: E1, N, U4, 17’13”)

“Las niñas están acostumbradas, hay tantas canciones de mano que la hacen casi, hacen cosas super raras. Y los niños, esto de hacer así (indica un ejercicio sencillo de percusión corporal), bueno era te mato y luego vuelvo. Y

las niñas como jiji jaja. Yo creo que en casi todas las parejas. Intentaba mezclar niño con niña para que se mezclara un poco la agudeza de uno con la sofisticación de la otra, entonces llegaba al momento ¿sabes? No sé.” (EG: E2, S, U4, 18’09”)

“Y lo de las percusiones corporales, la secuencia pierna-pierna, palma-palma, esto lo he trabajado yo incluso inventándose ellos ritmos, pero dándoles muchas vueltas, muchas vueltas, que era increíble lo que les gustaba. Increíble, un montón. Vamos de hecho me lo pedían.” (EG: E3, E, U4, 18’40”)

“Pero les encanta y se concentran un montón. En otras actividades que a lo mejor dices tú, esto no les va a llamar la atención, y esto que parece muy simple, se concentran pero de una manera brutal. Vamos por lo menos.” (EG: E3, E, U4, 20’21”)

“Buscar a Amina fue un hit.” (EG: E4, O, U4, 16’00”)

“Primero la canción, la canción del saludo hit total, pero en todos los idiomas, en todas las variables, en todos los cursos. Yo lo hice en todos los cursos, y estaban todos emocionados con todo, todo.” (EG: E2, S, U4, 16’05”)

“Los de cinco años se acuerdan de todas las veces, de todos los idiomas que se han cantado, la mayoría: yasu, hello, ola, konishiwa... Se acuerdan de todo.” (EG: E1, N, U4, 16’54”)

La UD5 (“Dance to yer Daddie”) ha sido difícil de ejecutar musicalmente por estar en ritmo ternario y en inglés, en opinión de los especialistas, aunque funcionó bien para relajar al grupo. Tan solo un especialista intentó cantarla en inglés, el resto la tarareó o tocó con instrumentos. En cuanto a las actividades, sobre todo la principal (movimiento y sonidos asociados a oficios, y el juego en parejas pececito-pescador) han funcionado.

“Flojilla ¿no?” (EG: E2, S, U5, 21’05”)

“Eso no llegó.” (EG: E3, E, U5, 21’15”)

“No llegó.” (EG: E1, N, U5, 21’15”)

“Lo de la actividad principal del cuento del padre de Caroline a ellos les ha encantado. Y lo de uhhh, ahhh, eso lo pedían también. Lo de representar con música el cuento les encantó.” (EG: E2, S, U5, 24’21”)

“También lo de otros oficios también.” (EG: E1, N, U5, 24’34”)

“Y desde ese día, sí cantándola, pero es verdad que la letra, madre mía. Hay veces que la tarareaba, hay veces que intentaba meter por lo menos la primera frase, pero costaba, costaba trabajo.” (EG: E3, E, U5, 21’57”)

“La letra y la polirritmia, hacer eso era imposible. La polirritmia imposible, al menos en mis grupos era imposible. Por separado, patrón A la blanca (tararea), patrón B (tararea), el C, perfecto. Ahora, intentabas mezclar aunque fueran dos y era inviable.” (EG: E2, S, U5, 22’23”)

“Si yo me callaba, ellos como que se quedaban callados, porque parecía que lo que había que hacer era callarse. Y les decía: no, no, seguid vosotros, y ya perdían el pulso, se rallaban, y ya no había manera.” (EG: E3, E, U5, 22’45”)

“Y la melodía suelta, como relajación, eso maravilloso, los remos y todo. Pero, ¿mezclarlo? Y la letra ni por asomo. Son bilingües en francés, ya ves en inglés lo que hacen.” (EG: E2, S, U5, 23’06”)

“En inglés no.” (EG: E2, S, U5, 23’27”)

“No les transmitimos confianza, que es normal. Si yo no tengo confianza que lo voy a hacer bien, ¿qué les voy a transmitir yo? Que voy a esperar de él, si no lo puedo hacer yo. Vamos, es que es así.” (EG: E2, S, U5, 24’00”)

La UD6 (“Pera stous pera Kambous”), a diferencia de la anterior, funcionó mejor porque no se cantó la canción en griego. Si bien la canción agradó al alumnado, lo que llamó realmente la atención fue el juego de jugar con los árboles (ejercicio libre de movimiento y juego simulando árboles con los cuerpos). Algún especialista utilizó la rama como elemento de relajación y funcionó muy bien.

“En mi caso, ni fu ni fa, no fue muy relevante la canción. Simplemente... ahora las cosas del tacto y lo del árbol sí.” (EG: E1, N, U6, 26’55”)

“Yo creo que ha sido más la actividad que la propia canción. Eso de engancharse, de no se qué, no se en cuanto... Eso sí les gustó mucho. Pero la canción...” (EG: E2, S, U6, 27’14”)

“Les gusta mucho las danzas.” (EG: E4, O, U6, 28’25”)

“Yo creo que fue bien.” (EG: E2, S, U6, 26’52”)

“Lo de la rama, de hecho yo utilicé, y aquí si me paro en lo de la relajación, que yo con lo de la rama hice relajación también, y les gustaba un montón vaya. Les gustaba muchísimo.” (EG: E1, N, U6, 27’18”)

La UD7 (“Samba lelé”) ha sido, en palabras de todos los especialistas, la unidad estrella. Ha gustado mucho a todos los grupos, tanto el cuento, como actividad inicial para captar la atención, como la canción y la danza de palos. Muy buena valoración en todos los aspectos. En esta unidad el investigador visitó a los cuatro centros, observando falta de exploración en la implementación.

“Sí, esta con lo de los palos también.” (EG: E1, N, U7, 28’20”)

“La unidad estrella: Samba... (cantando). Esta que me ven por los pasillos y están: Samba, samba... (cantando).” (EG: E1, N, U7, 28’41”)

“Estuvo muy chulo.” (EG: E2, S, U7, 29’22”)

La UD8 (“Nabe nabe sokonuke”) fue muy bien aceptada por el alumnado y por los docentes y especialistas, a pesar de estar la canción escrita en japonés. El ejercicio de equilibrio con los saquitos y la danza en parejas les encantó. Tres especialistas hicieron la actividad complementaria “Omochio” y en palabras de E1 fue un reto para muchos, aunque E4 opina que no es muy adecuada para Infantil. Cabe añadir que esta canción, a pesar de ser tranquila y en un idioma extranjero, como la canción de la UD5, funcionó.

“Bueno se picaron de una manera, que estaban todo el rato a ver si les salía, y seguían, y seguían. A mí esta unidad me ha gustado mucho, con lo del saquito en la cabeza.” (EG: E1, N, U8, 32’16”)

“Ah, esta también.” (EG: E3, E, U8, 31’52”)

“Hasta las señas, vaya. Lo que te dijo P3.” (EG: E4, O, U8, 31’56”)

“La canción les gusta un montón.” (EG: E3, E, U8, 32’43”)

“Esta está chula.” (EG: E2, S, U8, 34’43”)

“Esta está muy guay.” (EG: E3, E, U8, 34’45”)

La UD9 (“The river is flowing”) ha sido muy bien acogida por los especialistas, a pesar de ser en inglés como la UD5, ya que a todos les sonaba la canción. Además, un especialista apuntó que funcionó porque estaba en cuatro por cuatro, y este compás es más familiar al alumnado. Los grupos disfrutaron mucho con las actividades grupales de juntos/separados y pequeños/grandes (la actividad consistía en formar pequeños grupos y parejas en movimiento y en contacto). Funcionó en palabras de todos. Los tres aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva, también estaban muy presentes en esta unidad.

“Chulísimo (todos asienten).” (EG: E1, N, U9, 37’05”)

“Ha funcionado. Además lo pedían. Estaba muy chulo.” (EG: E3, E, U9, 37’06”)

“Sí, sí, libre total. Hay veces que a lo mejor recuerdo y digo: ahora si queréis una vez juntos y una separados. Eso sí, pero claro solamente en esa parte de la canción. Venga, ahora juntos o separados, e iba yo cantando y cada vez que decía juntos estaban juntos, y le daba y separados.” (EG: E3, E, U9, 40’03”)

“Esta sí me suena a mí. Esta sí la he cantado yo en inglés.” (EG: E2, S, U9, 36’09”)

“Pero yo creo que es por eso, es que es cuatro. Es que es más fácil.” (EG: E2, S, U9, 36’26”)

La UD10 (“Machaca algarroba”) ha gustado, con la salvedad de que la canción de la semilla ha funcionado mejor que la canción de “Machaca algarroba”. Algunos especialistas señalan que quizás llamó menos la atención por no tener un elemento asociado, como lo tenía la canción de la semilla, en la que jugaban con semillas reales. La actividad de masaje funcionó bien y estuvieron tranquilos durante la actividad.

“Les llamaba mucho la atención.” (EG: E4, O, U10, 41’33”)

“La de “Dos pequeñas semillas sentadas en el suelo”. Más gracioso. La verdad es que muy bien también.” (EG: E3, E, U10, 41’45”)

“Quizás me funcionó mejor lo de la semilla que la parte esta de “Amasa, amasa, hornea, hornea...”. No sé porqué.” (EG: E3, E, U10, 42’27”)

“Sí, a mí también, ¿Machaca, machaca dices tú?” (EG: E1, N, U10, 42’36”)

“O será a lo mejor que al no haber elemento como en la semilla estaban menos atentos.” (EG: E3, E, U10, 42’43”)

“La canción que les llamaba como menos la atención.” (EG: E3, E, U10, 43’10”)

“Ah pues yo no. De hecho me siguen diciendo que ellos se comen el pan porque machacan el maíz.” (EG: E1, N, U10, 43’15”)

“Todavía se acuerdan de machacar el maíz. De hecho, me veían pasar por la puerta y: machaca, machaca... (cantando). Les gusta (risas).” (EG: E1, N, U10, 43’33”)

Queda concluido el capítulo ocho, y se da paso al capítulo nueve, donde una vez expuestos todos los datos codificados y ordenados en grupos temáticos, temas y categorías, se procede a las discusiones, conclusiones y reflexiones finales del presente estudio de casos.

CAPÍTULO 9: ESCENA POSCRÉDITOS

En este capítulo, y como ya se dijo, se aprovecha esta expresión del mundo del cine para presentar todo aquello que es posterior al trabajo de campo y a la recogida de datos, es decir, las discusiones, conclusiones y reflexiones finales que hace el investigador al estudio de casos. Sin olvidar, por un lado, las limitaciones de la propia investigación, y por otro lado, abrir las puertas para animar a otros a adentrarse en el universo del movimiento y la danza en la educación.

Las discusiones y las conclusiones requieren, al igual que se ha hecho en la exposición de los resultados en el capítulo 8, de tres puntos de vista diferentes. Por un lado, redactar aquellas discusiones y conclusiones que tienen que ver con la visión de los personajes antes de la actuación (apartado 9.1), es decir, el trabajo de campo. Por otro lado, elaborar las relacionadas con la visión de estos después de la actuación (9.2), y por último, el feedback del propio guión de la actuación (9.3).

9.1 Discusiones y conclusiones previas a la actuación

Las discusiones y las conclusiones previas a la actuación derivan del análisis de los resultados obtenidos en la primera fase de los grupos de discusión para contestar a la primera cuestión de investigación: entender y comprender en profundidad cuáles son las preocupaciones y las estrategias educativas del profesorado de educación infantil en el aula en cuanto a la convivencia escolar.

Para redactar los apartados que siguen, donde las categorías figuran siempre con su código entre paréntesis, no se va a seguir el orden en grupos temáticos y temas que aparece en la tabla 11 y que se empleó en el capítulo 8, sino que su disposición va a girar en torno a un nuevo concepto, “grados”. Estos son el resultado del mayor o menor grado de coincidencia en cuanto a las citas de las diferentes categorías durante la triangulación, siendo este el orden elegido para la escritura. Si bien se va a comenzar por las categorías de mayor grado, se va a aprovechar para incluir junto a estas todas aquellas otras de menor o igual grado que tengan relación con ella, para que, de esta manera, la escritura sea más fluida.

En este caso la triangulación ha sido de personas y de centros, siendo la de centros la más significativa, ya que por empatía en los diferentes grupos de discusión, el profesorado de un mismo centro ha coincidido en sus opiniones.

A continuación se acompaña la tabla 15 donde las categorías se agrupan en función de su grado, siendo A cuando el grado de coincidencia es de cuatro centros, B cuando es de tres, C cuando es de dos, y D cuando es de uno, recogiendo A, por lo tanto, las categorías con mayor validez y fiabilidad.

	1ª fase grupos de discusión	
Grado	Categoría	Código
A	Norma/valores (NO)	CEFNO
	Sobreprotección (SO)	CEFSO
	Diversidad (DI)	CECDI
	Recursos materiales (RE)	CECRE
	Corporales y de movimiento (CM)	CIMCM
	Música (MU)	CIMMU
	Relajación (RE)	CIMRE
B	Individualismo/Comunitarismo (IC)	CESIC
	Ratio (RA)	CECRA
	Participación familias (PF)	CIGPF
C	Convivencia niños/padres (CO)	CEFCO
	Apoyo familias (AP)	CEFAP
	Nivel social y económico (NI)	CEFNI
	Crear un buen clima	CIGCL
	Establecer normas (NO)	CIGNO
	Formación (FO)	CIGFO
	Exploración (EX)	CIGEX
	Escucha (ES)	CIGES
D	Tecnología (TE)	CESTE
	Compañeros (CO)	CECCO
	Sistema educativo (SE)	CECSE
	Refuerzo positivo (RF)	CIGRP
	Crear comunidad (CO)	CIGCO
	Relacionar materias (RM)	CIGRM

Tabla 15: Clasificación en grados de las categorías previas al trabajo de campo

9.1.1 Discusiones previas a la actuación

Entre las categorías de grado A, las normas, ya sean las que se establecen en casa (CEFNO), como las del aula (CIGNO), son consideradas por el profesorado como necesarias en el aula para una buena convivencia, pero a la par se queja de la carencia de estas en casa por parte de las familias. Sin embargo, se observa una incoherencia entre la necesidad y la queja, ¿por qué no es una prioridad para los docentes hacer partícipes a las familias en el aula, en cuanto a la decisión conjunta de establecer normas? ¿se coordina el profesorado con sus compañeros (CIGCO) y con el centro para concretar estas normas? Se demuestra por otras experiencias e investigaciones educativas que la implicación de los padres en la educación, si no indispensable, es de una gran ayuda para la consecución de los objetivos (Benso y Pereira, 2007; Bolívar, 2006; Comellas, 2009; García-Bacete, 2003; Garreta, 2008; Fernández-Batanero, 2005/06).

Esta comunicación necesaria entre escuela y familias tendría una repercusión positiva en otras observaciones que hacen los docentes, como la sobreprotección (CEFSO), y sobre otras en relación directa a esta; dos de grado C, la falta de convivencia alumnado/familias (CEFCO) y la carencia de apoyo de las familias (CEFAP), y una de grado D, la participación de las familias (CIGPF). Un mayor acercamiento entre escuela y familia sobre la problemática que los docentes perciben en el comportamiento del alumnado (niños caprichosos por sobreprotección), así como sus posibles causas (ausencia de tiempo de convivencia del alumnado con sus familias), conllevaría sin lugar a dudas una mayor valoración del profesorado, y por lo tanto, de apoyo y participación por parte de las familias.

También en relación a lo expuesto hasta el momento, destaca la implicación mayor o menor con la escuela de las familias en relación a su nivel socioeconómico (CEFNI), de grado C. Los más implicados, manifiesta el profesorado, son los de un entorno socioeconómico medio, siendo los extremos menos responsables en cuanto a su implicación en el centro educativo. Este factor afecta también a los recursos materiales en el aula, existiendo una diferencia muy grande en cuanto a aportación de los padres mediante cooperativas en el colegio de mayor nivel socioeconómico.

Siguiendo con las categorías de grado A, los docentes aprecian en la diversidad (CECDI), que a su vez está directamente relacionada con la ratio (CECRA), de grado B, y el propio sistema educativo (CECSE), de grado D, una posibilidad para aumentar el sentimiento solidario del alumnado; entendiendo la diversidad como la inclusión de personas con diversidad funcional en el aula. En esta inclusión, el profesorado tiene la objeción de que estas personas no tengan comportamientos disruptivos, ya que si es así, se complica enormemente la labor docente si no es

con apoyo de personal en el aula, o con la reducción de la ratio. En esta línea son afines todas las investigaciones que potencian contextos inclusivos educativos, independientemente de que el comportamiento sea disruptivo o no (Booth y Ainscow, 2015; Fernández, 2005/06; Gardner et al., 2000; 2001; Hopkins, Ainscow, y West, 1999; Moriña, 2004; Pijl, Meijer y Hegarty, 1997).

Las categorías de grado A que son de especial relevancia para esta investigación son aquellas que están en relación con el cuerpo: el movimiento, la expresión corporal y la danza (CIMCM), y por simpatía la música (CIMMU) y las técnicas de relajación (CIMRE). En cuanto a la música la valoración es muy positiva, se utiliza para tranquilizar al grupo, como también se comenta de las técnicas de relajación mencionadas. Por otra parte, tanto el movimiento, la expresión corporal y la danza, como actividades que impliquen al cuerpo en general, no son una herramienta que se utilice en el aula. Si se reconoce su valor educativo, ¿cuáles son las verdaderas razones para su no uso? La falta de formación es una de las razones, como lo subrayan autores como (Lago y Espejo, 2007; Montoya, 2015; Ortiz, 2015). En confrontación con las experiencias en el ámbito corporal (D'Souza y Wiseheart, 2018; Golding, 2016; Hamacher et al., 2015; Romero, 2012; Sevdalis y Keller, 2011), que destacan la especialización del docente y el aspecto cuantitativo del material de danza, esta investigación hace hincapié en la accesibilidad de dicho material al docente no especializado en danza, otorgando una mejor conexión con su realidad educativa.

Para terminar con las de grado A, los recursos materiales (CECRE) y por afinidad la tecnología (CESTE), de grado D, el profesorado demanda, de esta última, pizarras digitales, cuyos beneficios destacan algunos autores (Roblizo y Cózar, 2015; Ruiz y Hernández, 2018). Estas son reclamadas como herramientas de acceso inmediato a la información, pero también para ser utilizadas para captar la atención y tranquilizar al grupo.

En esta misma línea, y pasando a las categorías de grado B, los docentes sugieren que la sociedad promueve el individualismo (CESIC), mientras que las tecnologías (CESTE) enfatizan esta tendencia, provocando que el alumnado no interactúe cuerpo a cuerpo, sino a hacerlo a través de las redes sociales. También se alude a que la tecnología está ahí para ser utilizada y no para ser culpada, como acreditan numerosas investigaciones que potencian su uso en el aula (Cabero, 2015; Pérez Gómez, 2012), y que implícitamente fomentan el individualismo (Gobernado, 1991; Kirk, 1989). Todo esto lleva al profesorado a situarse en una encrucijada en cuanto a la definición de su propia práctica docente. El profesional de la enseñanza debe plantearse, por lo tanto, cuál es su misión en este contexto, si promover la individualidad o el comunitarismo, así como la manera y las herramientas para llevarla a cabo. Se deduce que hay conciencia del poder visual de la tecnología en

el aula en detrimento de actividades táctiles y corporales, pero falta reflexión sobre el uso adecuado de la tecnología en el aula (Alonso, González y Muñoz, 2016), y en concreto en el ámbito infantil.

El resto, más que una discusión, son una enumeración de aspectos a tener en cuenta para mejorar la convivencia y dar cabida a crear comunidad en el aula (CIGCO). Estas son: crear un buen clima (CIGCL) de trabajo con amor y escucha o respeto (CIGES), refuerzo positivo (CIGRF), y dar espacio a la exploración. Todo esto complementado con la importancia de reciclarse mediante formación (CIGFO).

Se termina este apartado con una de las intervenciones en uno de los grupos de discusión, que plasma y resume la finalidad de esta investigación.

“Es verdad, que cuando metemos música, metemos danza, metemos baile ahí ya todos como que se suaviza. Que todo parece que se iguala. Ahí ya no hay tanto pico, de que el más listo, y a lo mejor el que le cuesta más, se iguala, los dos bailan, los dos se lo pasan bomba.” (GD: P4, O, G1, 35'54").

9.1.2 Conclusiones previas a la actuación

Después de analizar y discutir sobre el conjunto de categorías obtenidas, en relación a las preocupaciones y estrategias del profesorado de Educación Infantil en cuanto a la convivencia en el aula, se puede agrupar todo ese espectro en torno a cuatro bloques conceptuales, como se puede ver en la figura 5.



Figure 5: Agrupación de categorías en bloques con foco en el profesorado

Sería fundamental para el profesorado, por lo tanto, que existiera una coordinación familia/escuela lo más efectiva posible para que las normas y los valores sean coherentes y pactados. Esto conllevaría sin lugar a dudas una mayor valoración del profesorado, y por lo tanto, de apoyo y participación por parte de las familias.

Con respecto a la diversidad, el profesorado ve muy positiva la inclusión de personas con diversidad funcional en el aula, ya que aumenta el sentimiento solidario del alumnado, aunque precisa que si esta se acompaña de comportamientos disruptivos no sería posible si no es con apoyo de personal. Por lo que se concluye que se deben disminuir las ratios por aula o dotar a los centros de recursos humanos, tanto por una mayor calidad de la enseñanza, como para mejorar la atención a la diversidad en el aula.

Por otro lado, le preocupa la tendencia individualista de la sociedad y manifiesta que se hace un uso excesivo de la tecnología fuera del aula. En cambio, no es consciente de que un empleo inadecuado de la misma en el aula está potenciando la individualidad y está condicionando el trabajo cooperativo. Además, reclama pizarras digitales en el aula, alabando su labor como herramienta educativa para buscar información y captar la atención, sin plantearse las consecuencias de su utilización.

En cuanto a las categorías asociadas al propio trabajo de campo, se determina que el profesorado utiliza como estrategias para optimizar la convivencia en el aula la música y la visualización de imágenes o videos mediante pizarras digitales, obviando en cambio recursos corporales y de movimiento relacionados con los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva como son el comunitarismo, la exploración y el tacto. Reconoce su importancia y su efectividad, pero carece de motivación tanto para su aplicación en el aula como para formarse en este campo.

9.2 Discusiones y conclusiones posteriores a la actuación

Las discusiones y las conclusiones posteriores a la actuación derivan del análisis de los resultados obtenidos en la segunda fase de los grupos de discusión y en los cuadernos de observación, y responden a la segunda cuestión de investigación: conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil sobre la inclusión en el aula de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva.

Al igual que en el punto 9.1, los apartados que siguen se organizan en torno al concepto de “grados”. Como se dijo, estos son el resultado del mayor o menor grado de coincidencia en cuanto a las citas de las diferentes categorías durante la triangulación, siendo este el orden elegido para la escritura. Si bien se va a comenzar por las categorías de mayor grado, se va a aprovechar para incluir junto a estas todas aquellas otras de menor o igual grado que tengan relación con ella, para que, de esta manera, la escritura sea más fluida.

En este caso la triangulación ha sido de personas, de centros, y de fuentes, siendo la de centros y la de fuentes las más significativas.

	Fuentes de recogida de datos			
	2ª fase grupos de discusión		Cuadernos de observación	
Grado	Categoría	Código	Categoría	Código
A	Espacio (ES)	CECES		
	Reacción (RE)	TCARE	Reacción (RE)	TCARE
	Convivencia (CO)	TCACO	Convivencia (CO)	TCACO
	Opinión movimiento/danza (OM)	TCPOM		
	Tiempo (TI)	TCUTI		
B	Sorpresa (SO)	CIGSO		
			Coeducación (CE)	TCACE
C	Opinión música (OM)	TCPOM		
	Procedimiento (PR)	TCUPR		
			Espacio (ES)	CECES
			Opinión movimiento/danza (OD)	TCPOD
			Opinión tacto/contacto (OT)	TCPOT
D	Ratio (RA)	CECRA	Ratio (RA)	CECRA
	Sistema educativo (SE)	CECSE		
	Convivencia niños/padres (CO)	CEFCO		
	Nivel social y económico (NI)	CEFNI		
	Exploración (EX)	CIGEX		
	Actitud profesorado (AP)	CIGAP		
	Relacionar materias	CIGRM		
	Coeducación (CE)	TCACE		
	Opinión tacto/contacto (OT)	TCPOT		
			Opinión música (OM)	TCPOM
			Procedimiento (PR)	TCUPR

Tabla 16: Clasificación en grados de las categorías posteriores al trabajo de campo

Como se puede observar en la tabla 16, las categorías en rojo son las categorías que coinciden en grado en ambas técnicas (grupos de discusión y cuadernos de observación), en verde las categorías que hablándose de ellas en ambas técnicas tienen grado diferente, y en negro el resto de categorías que solo se han referido en una de las técnicas.

9.2.1 Discusiones posteriores a la actuación

Antes de entrar de lleno en las discusiones sobre las categorías más específicas de esta segunda cuestión de investigación, es decir, las correspondientes al grupo temático “Trabajo de campo”, se va a proceder a presentar aquellas correspondientes a los grupos temáticos que ya surgieron con anterioridad “Categorías externas” y “Categorías internas”. Seguidamente, se continua con el análisis del grupo temático “Trabajo de campo”, y sus temas “alumnado” y “profesorado”. Curiosamente hay que señalar, que coincide casi en su totalidad este orden elegido y la clasificación en colores de las categorías de la tabla 11, de manera que: categorías en negro concuerdan con los grupos temáticos “categorías externas” y “categorías internas”, categorías en rojo con las categorías del tema “alumnado”, y las categorías en verde con “profesorado”. Por último, aclarar que, en cuanto al grado, las categorías que se indiquen con una letra corresponden a las citadas en una de las fuentes, y si aparece con dos letras, la primera corresponde al grupo de discusión y la segunda al cuaderno de observación.

De las categorías externas se ha discutido sobre la convivencia alumnado/familias (CEFCO), el nivel social y económico de las familias (CEFNI), y la ratio (CECRA), todas de grado D, excepto la ratio que es DD. En esta ocasión todas se han enfocado desde el punto de vista del comportamiento del alumnado y cómo estas situaciones pueden afectar en el aula. A mayor problemática familiar, menor nivel socio económico, y mayor ratio, mayores problemas de convivencia. En este marco, el sistema educativo (CECSE) es culpado de ser poco realista con la situación de los centros, principalmente por no tomar las medidas necesarias para solventar el efecto de estos factores en el comportamiento del alumnado. Sigue siendo, por lo tanto vital para la convivencia la implicación de las familias en el proyecto educativo, y en este sentido, y como ya se dijo en el apartado 9.1.1, existen investigaciones y experiencias que demuestran la eficacia de estas medidas (Benso y Pereira, 2007; Bolívar, 2006; Comellas, 2009; García-Bacete, 2003; Garreta, 2008; Fernández-Batanero, 2005/06).

Por último, y como novedad en este grupo temático, el espacio (CECES), un elemento a tener muy en cuenta para el desarrollo de actividades de movimiento, como lo demuestra su grado AC. El espacio, en opinión de todo el profesorado, es muy reducido. Si todos coinciden en que las aulas

están llenas de objetos que impiden este tipo de actividades, ¿por qué no organizan el espacio para que mejoren las condiciones del aula cuando se desempeñan actividades de movimiento? ¿por qué no solicitan otros espacios para su realización? A pesar de existir alguna opinión demandando un aula específica de movimiento, asoman inconvenientes como la dificultad y el sobreesfuerzo que conllevaría hablar en espacios más grandes, o la posibilidad de trabajar descalzos, con el tiempo y el trabajo que requeriría de esta manera. En torno al espacio abundan las investigaciones que inciden en la importancia de la distribución del espacio en el aula de Infantil para lograr los objetivos del currículum (Armstrong, 2006; Darder, 1995; Domènech y Viñas, 2007; García, 1997; Heredero, 2005; Laorden y Pérez, 2002; Madrid y Mayorga, 2012; Uría, 2001). Por otra parte, y aunque se salga de nuestro ámbito de estudio, hay que apuntar cómo empiezan a estar presentes en el panorama investigador elementos muy en relación al movimiento, como son los beneficios de descalzarse para el desarrollo cognitivo, y más cuando lo sensorial y lo motor es superior a cualquier otro aspecto en la etapa Infantil (Gentil, 2007).

De las categorías internas se manifiestan categorías como la exploración (CIGEX), la actitud del profesorado (CIGAP), y relacionar las materias (CIGRM) de grado D, y la sorpresa (CIGSO) de grado B. En esta ocasión todas estas indicaciones son recursos que ha observado el profesorado en los especialistas durante la implementación de las UD, y que por lo tanto se deben al trabajo de campo en sí, ya que no surgieron previamente a este. La opinión es buena, ya que valoran la sorpresa como recurso para captar la atención del alumnado, la exploración como necesaria ante las actividades más directivas, la actitud flexible del docente para que sea más adaptable a las necesidades del alumno, y la posibilidad de trabajar las materias del currículum de otras formas diferentes, por ejemplo, a través del movimiento y la música. De estas observaciones la propia historia de la educación ha dejado clara la relevancia de la exploración en la etapa de Infantil (Britton, 2000; Froebel, 1826; Key, 1906; Montessori, 2003), entonces, ¿cuáles son las razones, por lo tanto, que hacen al docente dedicar en el aula más tiempo a las actividades directivas y no tanto a las exploratorias? En esta línea, el investigador, durante su visita a los centros educativos, observó que el tiempo que dedicaban los especialistas a la fase de exploración programada en las UD era nula o insuficiente. Por otro lado, y gracias a la neurociencia se están haciendo investigaciones sobre la importancia y la presencia de la sorpresa, como emoción, para y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bueno, 2017).

Ahora sí, se abordan las categorías que tienen que ver con el grupo temático “trabajo de campo”. Se han dividido en dos temas: alumnado y profesorado. En cuanto al alumnado, se han obtenido datos relativos a su reacción (TCARE) y a la convivencia (TCACO) ante y durante las actividades,

ambas de grado AA, estando esta última en íntima relación a la coeducación (TCACE), de grado DB. La reacción del alumnado (TCARE) ha sido muy favorable en todos los centros y en todos los grupos, con comentarios del tipo: participativos, colaboradores, motivados, felices, se han divertido, han disfrutado, no rechazo, etc. No ha habido comentarios negativos. Por otro lado, a pesar de no haberse detectado problemas relevantes en cuanto a la convivencia (TCACO) durante las diferentes propuestas, caben resaltar tres aspectos importantes. Por un lado, la observación de algunos docentes sobre la disminución de la tensión entre iguales cuando la colocación de los grupos durante los juegos y actividades es en corro, ya que desaparece la jerarquía impuesta en la colocación en fila. Por otro lado, el conflicto de género al formar parejas, tríos o pequeños grupos, de aquí la relación ya mencionada de la convivencia (TCACO) con la coeducación (TCACE). Estas observaciones que se derivan de la convivencia se encuentran justificadas en estudios en torno al aprendizaje cooperativo (Hurst et al. 2013; Johnson y Johnson, 1999; Pujelàs, 2008, 2012; Torrego y Negro, 2012; Uría, 2001) que mejoran la convivencia en el aula. Y por último, el conflicto de dos alumnos, que al cantar la canción del zapatero con las características de sus zapatos, rompieron a llorar porque estaban sucios. Al pertenecer estos al centro situado en una zona de nivel socioeconómico medio-alto, cabe preguntarse, ¿hay que tener en cuenta cómo se involucra al alumnado en las actividades que se proponen en función del nivel socioeconómico de las familias?

De cara al profesorado, la opinión ha versado en torno al movimiento/danza (TCPOD), de grado AC, el tacto/contacto (TCPOT), de grado DC, y la música (TCPMU), de grado CD. El movimiento/danza (TCPOD) tiene muy buena aceptación en el profesorado, pero aunque reconoce sus beneficios para el alumnado, se quejan de disponer de poco espacio y de la capacidad que tiene el movimiento de alterar al grupo. Si el profesorado admite estos beneficios, ¿bastaría este reconocimiento para solventar sus reclamaciones? Como ya se discutió en el apartado 9.1.1, las actividades que implican al cuerpo en general no son una herramienta que el docente utilice en el aula, aunque se sigue reconociendo su importancia y la falta de formación en este campo (Lago y Espejo, 2007; Montoya, 2015; Ortiz, 2015), así como los beneficios del movimiento y la danza (Bermell, 2003; D'Souza y Wiseheart, 2018; Golding, 2016; Hamacher et al., 2015; Herman, 2009; Romero, 2012; Sevdalis y Keller, 2011), y su efectividad en cuanto a lo cognitivo y social, tanto en niños como en adultos, aunque requieren de la especialización del profesorado.

De la misma manera, son positivas las opiniones en cuanto al uso del tacto/contacto (TCPOT), ya que fomentan la sensibilidad entre iguales y formas de comunicación no violentas, que compensan las violentas, y por consiguiente, la agresividad natural de las personas.

Por último, la música está muy bien valorada por los docentes. A pesar de que la utilizan para captar la atención y relajar al grupo, sobran estudios que amparan sus conveniencias en lo cognitivo y lo social (Barret et al., 2013; Bugos, 2010; Crncec et al., 2006; D’Souza y Wiseheart, 2018; Hallam, 2010; Neville et al., 2008).

9.2.2 Conclusiones posteriores a la actuación

Una vez analizados y discutidos el conjunto de categorías obtenidas con posterioridad al trabajo de campo, en relación a las opiniones del profesorado de Educación Infantil sobre la inclusión en el aula de los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva, se obtiene la siguiente figura 6:

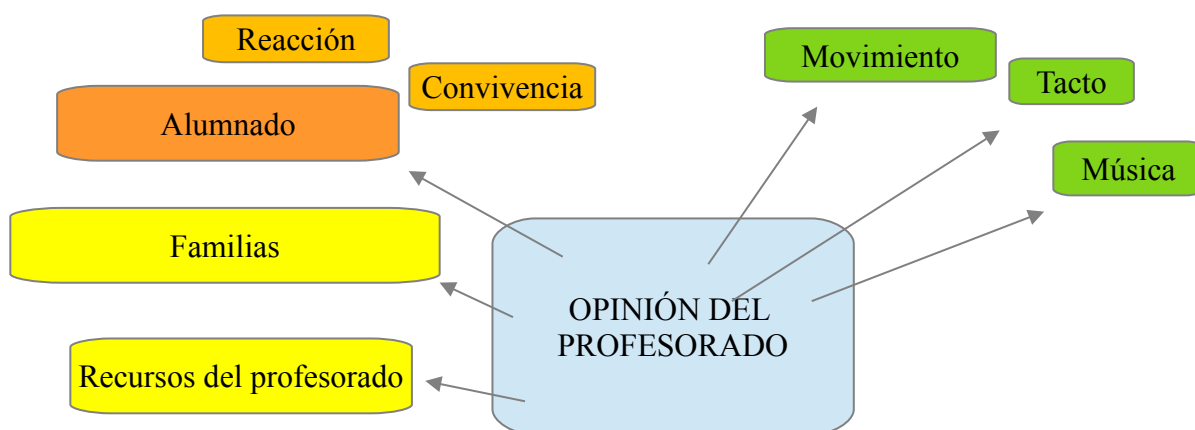


Figure 6: Agrupación de categorías en bloques en relación a la opinión del profesorado

Se aprecian en el esquema tres bloques. Uno de ellos derivado de las categorías externas e internas (amarillo), las familias y los recursos del profesorado. El profesorado sigue insistiendo en cómo, tanto el nivel socio económico de las familias como la propia convivencia de las familias con el alumnado, afectan al comportamiento del mismo. Por lo tanto, se concluye, de la misma manera que en la primera cuestión de investigación, que sería fundamental que existiera una coordinación familia/escuela lo más efectiva posible. Y respecto a los recursos, los docentes han conocido y redescubierto herramientas, que derivadas de su observación durante el trabajo de campo, las encuentran factibles para enriquecer su labor como docentes; entre ellas una mejor distribución del espacio, utilizar la sorpresa para captar la atención, tener una actitud más flexible, utilizar recursos diferentes para transmitir los conocimientos tradicionales de lectoescritura y matemáticas, y el uso de la exploración para el desarrollo de la persona.

Otro de los bloques es el alumnado. La reacción ha sido muy positiva en todas las UD y la convivencia ha tenido sus más y sus menos. Hay que tener en cuenta que factores como la colocación del grupo en círculo, y el trabajo de la coeducación podrían mejorar la convivencia a largo plazo, ya que se están trabajando elementos no jerárquicos y de igualdad. No hay que olvidar, recordando a los discentes molestos con la actividad de la UD1, que es importante el diseño de actividades que no impliquen elementos personales del alumnado.

Por último, la opinión del profesorado sobre el movimiento/danza, el tacto/contacto y la música. A pesar de que reconoce la efectividad y la necesidad de actividades que impliquen el movimiento y la danza, sigue sin sentirse preparado para efectuarlas, achacando cuestiones de espacio y de energía del grupo. De la misma manera, son positivas las opiniones en cuanto al uso del tacto/contacto, ya que compensan la agresividad natural del grupo, y la música.

Después de concluir sobre estos tres bloques, se puede reestructurar el esquema de la figura 6 de forma que las flechas que se dirigen desde la opinión del profesorado hacia los diferentes bloques, que ponen el foco en el profesorado, cambien de dirección, para que, de esta manera, se subraye que los verdaderos afectados de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado, y que el fin de cualquier estudio y cualquier profesional de la enseñanza es poner a disposición del discente todos los recursos posibles, como se aprecia en la figura 7.

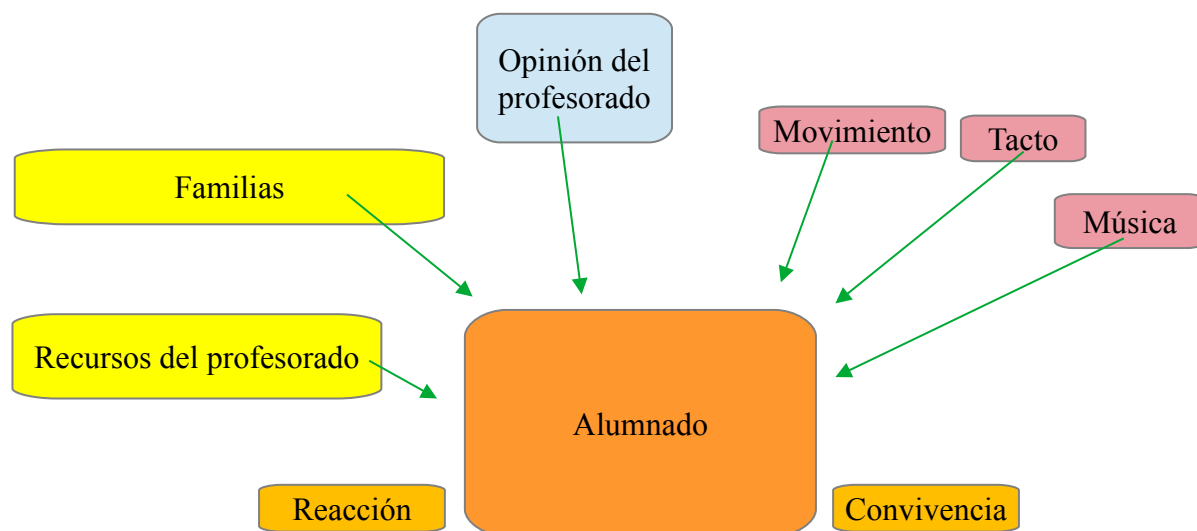


Figure 7: Agrupación de categorías en bloques con foco en el alumnado

Como conclusión final, todos estos argumentos, observaciones y categorías iban conjeturando e intuyendo un contexto y tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que ya se vaticinó en los prolegómenos de esta tesis, es decir, la importancia de la educación inclusiva y del aprendizaje cooperativo. En estos se pueden englobar todas las categorías expuestas, y donde el alumnado, la persona, se posiciona en el centro, como se indica en la siguiente figura 8.



Figure 8: Categorías en relación a la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo

Son por lo tanto los aspectos corporales y sociales de la Danza inclusiva herramientas adecuadas para el trabajo en contextos inclusivos, y en procesos de aprendizaje cooperativo, y cuya aplicación afectan positivamente al clima escolar.

9.3 Conclusiones sobre el guión de la actuación

Las conclusiones sobre el propio guión de la actuación, es decir, las UD, derivan del análisis de los resultados obtenidos en la entrevista grupal y en los cuadernos de observación (ver tabla 17), y responden a la cuarta cuestión de investigación: contrastar con los profesores especialistas que las diez UD diseñadas para la investigación cumplen con los objetivos del programa de intervención.

En este caso el orden que se sigue para la escritura son las propias UD, y la triangulación ha sido de personas (especialistas), excepto en las categorías de tiempo (TCUTI) y procedimiento (TCUPR) que se han utilizado las indicaciones de los cuadernos de observación de los docentes.

	Fuentes de recogida de datos			
	Entrevista grupal		Cuadernos de observación/ Grupos de discusión	
Grado	Categoría	Código	Categoría	Código
A	Espacio	CECES	Espacio	CECES
	Tiempo	TCUTI	Tiempo	TCUTI
			Procedimiento	TCUPR
	Unidad didáctica 1 (U1)	TCUU1		
	Unidad didáctica 2 (U2)	TCUU2		
	Unidad didáctica 3 (U3)	TCUU3		
	Unidad didáctica 4 (U4)	TCUU4		
	Unidad didáctica 5 (U5)	TCUU5		
	Unidad didáctica 6 (U6)	TCUU6		
	Unidad didáctica 7 (U7)	TCUU7		
	Unidad didáctica 8 (U8)	TCUU8		
	Unidad didáctica 9 (U9)	TCUU9		
	Unidad didáctica 10 (U0)	TCUU0		
C	Procedimientos	TCUPR		

Tabla 17: Clasificación en grados de las categorías derivadas del programa de intervención

En primer lugar, y en cuanto a los aspectos generales de las UD (espacio, tiempo y procedimiento), se deduce que, aunque se han podido realizar las actividades programadas en las aulas con poco espacio (grado AA) y sin incidentes, las aulas no están preparadas para las actividades de movimiento y danza, y los profesores no hacen en la mayoría de los casos por

adaptar el aula para que puedan realizarse en condiciones más óptimas. Esta dificultad se incrementa con el escaso tiempo (grado AA) de las sesiones (treinta minutos), cuya demanda por parte del profesorado se pueda deber en parte a delegar en el proyecto de la *Fundación Pública andaluza Barenboi-Said* (FPABS) la responsabilidad de la utilización del movimiento en el aula. El procedimiento (grado C), por otro lado es apropiado, destacando la importancia de los recursos/objetos en la introducción de las UD para llamar la atención con el factor sorpresa, el cambio frecuente de actividad, y la relajación al final de la sesión, que aunque no se ha llevado a cabo en la mayoría de los casos durante el trabajo de campo, se ha reconocido su relevancia durante la entrevista grupal, para que de esta manera se pueda transferir el grupo en óptimas condiciones a los docentes de las diferentes aulas.

Por último, en relación a las UD, y como se dijo en el apartado 8.3.3, se ha optado por incluir las observaciones recogidas por el profesorado en el cuaderno de observación sobre la reacción (TCARE) del alumnado en las discusiones y conclusiones de la segunda cuestión de investigación (8.3.1, 8.3.2 y 8.3.3), dejando para esta tercera cuestión de investigación los aspectos más técnicos de las UD, así como la opinión de los especialistas.

La UD1 (“El zapato roto”) y la UD2 (“Ronda del zapatero”), ampliación de la primera, funcionaron bien, a excepción de la reacción de dos discentes en la actividad del zapatero. Se deduce que, y como se hizo en el punto 9.2.2, es importante que en el diseño de actividades no se utilicen elementos personales del alumnado.

La UD3 (“coser y cantar”), más tranquila que las anteriores (masaje en parejas), gustó sin producirse ningún conflicto. De las observaciones positivas de los especialistas en cuanto a la construcción de la gallina Fina en origami por el alumnado, se deduce que la implicación de los grupos en el diseño de parte de las UD aumenta su motivación.

De la UD4 (“Amina Kadala”) se deduce que los ejercicios de contacto entre iguales generan respeto y un buen clima escolar, al igual que con los ejercicios de percusión corporal. Es interesante señalar el comentario de E2 sobre la facilidad de las niñas en relación a los ejercicios de manos en parejas, y su uso para empoderar a las niñas en un ejercicio que cuesta más a los niños (coeducación), es decir, utilizar las fortalezas del alumnado.

De la UD5 (“Dance to yer Daddie”) se desprende que la poca seguridad de los especialistas en cuanto al idioma de la canción se reflejó en su interpretación y por lo tanto en la energía que

transmitían al grupo. Es por lo tanto importante, facilitar versiones en castellano a los profesionales para evitar este tipo de situaciones.

La UD6 (“Pera stous pera Kambous”) destaca por el interés de los grupos por la exploración y el juego libre a partir de una pauta común (ser árbol o jugar con los árboles) que proporcionaba la actividad de los árboles.

La UD7 (“Samba lelé”) ha sido la mejor valorada de todas las UD, tanto por la energía de la canción como por la danza de los palos. Al igual que la anterior unidad hay que subrayar el interés del alumnado por la exploración y el juego libre.

La UD8 (“Nabe nabe sokonuke”), agradó y funcionó a pesar de ser tranquila y estar en otro idioma, al contrario de lo que ocurrió en la UD5. Se deduce que puede ser debido a que en la actividad se funden la danza y el movimiento con el canto, y por lo tanto motiva más y reta a la vez.

De la UD9 (“The river is flowing”) se puede decir, al igual que en la UD6, que ha sido muy motivante para los grupos, ya que incluía una actividad principal con movimiento libre y juego.

La UD10 (“Machaca algarroba”), de carácter más suave que las anteriores (incluye un masaje en parejas), ha atraído de nuevo por los elementos utilizados en la canción de la semilla. Se deduce que la canción del masaje no fue tan atractiva porque no se utilizó ningún elemento de juego en la pareja, al contrario de lo que ocurrió en la UD3, que se utilizó una gallina de origami.

Resumiendo se deduce que:

1) Es necesario implicar más al profesorado y a las direcciones de los centros para que las aulas de Infantil dispongan de un espacio adecuado para la realización de actividades de movimiento.

2) Es eficaz, para captar la atención del alumnado, utilizar elementos (objetos, animales, marionetas...) al iniciar una actividad.

3) No se deben utilizar referencias personales del alumnado en el diseño de las actividades, tanto por respeto, como para evitar que puedan sentirse aludidos, y por lo tanto, incómodos.

4) Para incentivar la motivación, hay que potenciar la implicación del alumnado en el propio diseño de las UD.

5) Hay que fomentar los ejercicios de contacto entre iguales (movimiento, percusión corporal, danzas, juegos, masajes...) para generar respeto y otras formas de comunicación.

6) Buscar y utilizar las fortalezas de cada uno de los discentes aumenta la autoestima. En niñas, para empoderar al género femenino.

7) Es aconsejable diseñar materiales didácticos flexibles para que puedan adaptarse a las posibilidades de los diferentes profesionales (idioma, tipo de instrumento...).

8) Se debe promover la exploración corporal y de movimiento, y el juego, como elementos esenciales para su desarrollo y motivación.

9) Es necesario diseñar las actividades de manera que cada discente puede interpretarlas desde el lugar de desarrollo en el que se encuentre, para así motivar y crear reto durante la implementación de las mismas.

9.4 Limitaciones de la investigación

En primer lugar, se cree que la experiencia no ha tenido la repercusión suficiente en el docente en cuanto a la utilización de recursos corporales y de movimiento en el aula, ya que han sido especialistas de un proyecto implantado en los centros los que la han realizado. Los docentes han reconocido por lo tanto sus beneficios, pero al no implicarse en las actividades delegan en estos especialistas la labor de llevarlas a cabo.

Otra de las barreras deriva de la organización del seminario de formación de los especialistas. Por un lado, se les proporcionó una información insuficiente sobre los objetivos y la finalidad de la investigación, y por otro lado, la formación para la realización de las diferentes actividades fue puntual, concentrada en un día y lejos del desarrollo de todo el trabajo de campo. La dificultad para hacer coincidir en fechas a todos los especialistas para el seminario de formación e información, condujo a dedicar a ello tan solo un día intensivo. Esto unido, al tiempo que transcurrió entre el día del seminario y el comienzo del trabajo de campo (un mes) no ayudó a que la información recogida en el seminario estuviera lo suficientemente fresca. Se deduce, por lo tanto, que no existió la unidad requerida entre todos los especialistas en cuanto a los criterios para la implementación de las UD.

Una vez manifestadas las limitaciones de este estudio, a continuación se indican las futuras líneas de investigación derivadas de esta.

9.5 Futuras líneas de investigación

Muchas son las líneas que esta investigación ha vislumbrado durante su realización. Por un lado la necesidad de debate en cuanto a reflexionar sobre los efectos y el uso de la tecnología en el aula de Infantil. Si bien hay investigaciones en el resto de niveles educativos: Primaria, Secundaria y Universidad, como se indicó anteriormente, no existen investigaciones en este nivel.

Por otro lado, un estudio que pusiera sobre la mesa las verdaderas consecuencias de la presencia de diversidad en el aula, entendiendo aulas diversas como aquellas donde la diversidad, ya sea funcional como social, es la generalidad y no la excepción. Un contexto donde enriquecerse con la diferencia del “otro”.

Otro posible vía, y esta debida a los problemas de convivencia escolar existentes en la comunidad andaluza que no logran solucionarse con las tendencias actuales educativas, es despertar el interés del profesorado en aplicar otros recursos didácticos. Lo que ofrece este estudio es que esas herramientas educativas sean el cuerpo, el movimiento, la danza y la música.

Otras líneas que tratan aspectos de menor envergadura, sin que esto les quite relevancia, son, por un lado, el efecto de la distribución del espacio en el aula de Infantil para el desarrollo motriz y cognitivo del alumnado. Si bien se han encontrado investigaciones que enfatizan su importancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay investigaciones que analicen su importancia desde el movimiento. O por otro lado, y en estrecha relación con el espacio, la posibilidad de observar los beneficios de descalzarse en el aula, tanto en el aspecto psicomotriz como en el cognitivo.

Derivada de las limitaciones del epígrafe anterior y en cuanto a la no implicación del profesorado en el movimiento, se propone un estudio que parta de la formación del profesorado, y no de los especialistas, para que sea él mismo el que tenga la experiencia y recapacite sobre el uso de actividades relacionadas con el cuerpo.

Por último, invitar a estudiar los efectos de esta investigación, no solo en otras etapas educativas del sistema educativo obligatorio, es decir, Primaria y/o Secundaria, sino los efectos de esta en la continuidad de este trabajo corporal a lo largo de las diferentes etapas.

Con este epígrafe culmina el informe de evaluación y se dan por finalizadas las reflexiones y conclusiones de esta tesis doctoral. Seguidamente se acompaña la bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación en el aula. En AAVV: *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Alonso, M. H., González, J. E., y Muñoz de Luna, A. B. (2016). Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos electrónicos en el aula: percepción de los estudiantes de grado en comunicación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, XX (41), 136-154.
- Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 26 de diciembre de 2007, 252, 5-36. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>
- Andalucía. Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 8 de agosto de 2007, 156, 9-15. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/boletin.156.pdf>
- Andalucía. Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 8 de agosto de 2007, 156, 15-25. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/boletin.156.pdf>
- Andalucía. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 30 de agosto de 2007, 171. 4-23. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/boletin.171.pdf>

Andalucía. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 30 de agosto de 2007, 171, 23-66. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/boletin.171.pdf>

Andalucía. Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 19 de agosto de 2008, 164, 7-12. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/.../476e00de-207d-4204-8e2e-ce3583023e18

Andalucía. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 26 de agosto de 2008, 169, 17-53. Disponible en: <https://juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>

Andalucía. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en centros docentes públicos de Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 22 de agosto de 2008, 167, 7-14. Disponible en: <https://juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>

Andalucía. Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos y de sus hijas. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 7 de julio de 2011, 132, 6-28. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>

Andalucía. Decreto 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la orden y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 13 de marzo de 2015, 50, 11-23.
Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00436.pdf>
- Andalucía. Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 27 de marzo de 2015, 50, 9-697. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00831.pdf>
- Andalucía. Decreto 111/2016 d 14 de junio, por el que establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 28 de junio de 2016, 122, 27-46. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00223.pdf>
- Andalucía. Orden de 14 de julio de 2016, por la que desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. [Internet]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 28 de julio de 2016, 144, 108-397. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00479.pdf>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Baldwin, T. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: basic writings*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in sneakers: postmodern dance*. Middletown, EE.UU.: Wesleyan University Press.
- Barrett, K. C. et al. (2013). Art and science: How musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 4, 713. <http://dx.doi.org/10-3389/fpsyg.2013.00713>.
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance: Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. New York, EE.UU.: Routledge.

- Benjamin, W. (1982). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En W. Benjamin Discursos interrumpidos I, (pp.17-59). Madrid: Taurus Ediciones.
- Benjamin, W. (1997). *Charles Baudelaire. A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*. New York, EE.UU.: Verso Books.
- Benso, C. y Pereira, C. (Coords.) (2007). *Familia y Escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Concello de Ourense: Concellería de Educación.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Bermell, M.^a A. (2003). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem y OEI.
- Bravo-Villasante, C. (1966). Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana, volumen I. Madrid: Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1966). Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana, volumen II. Madrid: Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Editorial Miñón, S.A.
- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender. El método Montessori*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Brozas, M.P. y García, T. (2014). Los comienzos de la danza contact improvisation en España (1980-1990) / Contact improvisation in Spain: the beginning (1980-1990). *Revista*

- Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 169-181.
- Brugarolas, M. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Bugos, J. A. (2010). The benefits of music instruction on processing speed, verbal fluency, and cognitive control in aging. *Music Education Research International*, 4, 19.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.
- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Magina.
- Canalías, N. (2013). *Danza inclusiva*. Barcelona: Universidad Abierta de Barcelona.
- Carter, A. (2004). *Rethinking Dance History: a reader*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Casanova, A. M. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Castillo, I. (2017). ¿Cómo gestionar la convivencia escolar? Causas y soluciones.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Conde, S. (2013). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria en Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el modelo EFQM*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Constitución Española (1978). [Internet]. Disponible en:
http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf

- Crncec, R., Wilson, S. J., y Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26, 579-594. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500342542>.
- Darder, P. (1995). Gestión de las relaciones con el entorno. En J. Gairín y P. Darder (Coords.): *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa* (pp. 377-397). Barcelona: Praxis.
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). [Internet]. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Descartes, R. (2003). *El discurso del método*. Madrid: Mestas ediciones.
- Deutsch, M. (2003). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48 (5), 510.
- Domènech, J., y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.
- Donnell, A. (2002). *Companion to Contemporary Black British Culture*. Londres. Reino Unido: Routledge.
- D'Souza, A y Wiseheart, M. (2018). Cognitive effects of music and dance training in children. *Archives of Scientific Psychology*, 6, 178-192. <http://dx.doi.org/10.1037/arc0000048>
- España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985, 159, 1-21. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

[Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, 238, 28927-28942.

Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

España. Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.[Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 26 de junio de 1991, 152, 21191-21193. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21191-21193.pdf>

España. Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 26 de junio de 1991, 152, 21193-21195. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21193-21195.pdf>

España: Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el RD 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de enero de 2001, 14, 1810-1858. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-1152>

España. Orden del 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de agosto de 1992, 202, 29396-29399. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1992/08/22/pdfs/A29396-29399.pdf>

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, 307, 45188-45220. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, 106, 1-106. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 8 de diciembre de 2006, 293, 1-94. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>

España. Real Decreto 1631/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 5 de enero de 2007, 5, 1-183. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

España. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de diciembre de 2013, 289, 95635-95673. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

España. Real Decreto 216/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, 52, 1-64. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. [Internet]. *Boletín*

Oficial del Estado, de 3 de enero de 2015, 3, 169-546. Disponible en:
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Fernández Batanero, J. M. (2014). Convivencia escolar. Un estudio en la provincia de Sevilla.

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 3, 78-93.

Fernández Batanero, J. M. (2005/06). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos?

Sí, pero ¿cómo? *Contextos educativos*, 8 y 9, 135-148. DOI:
<http://dx.doi.org/10.18172/con.561>

Fernández, P. y Melero, M^a. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Fontana, D. (1994). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Freinet, C. (1972). *La formación de la infancia y de la juventud*. Barcelona: Editorial Laia, S.A.

Froebel, F. (2003). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de:
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.

Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Fux, M. (1999). *Danza, experiencia de vida*. México: Paidós.

García, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe, S.L.

- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.
- Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (2001). *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Garreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública. *Las asociaciones de madres y padres del alumno CIDE & CEAPA*. Madrid.
- Gentil, I. (2007). Podología preventiva: niños descalzos igual a niños más inteligentes. *Revista Internacional de Ciencias Podológicas*, vol. 1, n. 1, pp- 27-34.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston, EE.UU.: Houshton Mifflin.
- Gil Espinosa, J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Gil García, M^a. C. (1993). *La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Gimeno, J.R., Rico, M., y Vicente, J. (1986). *La educación de los sentidos. Teoría, ejercitaciones, aplicaciones y juegos*. Madrid: Editorial Santillana, S.A.
- Gobernado, R. (1999). Individualismo y Colectivismo en el análisis sociológico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 85, 9-25.

- Gobernado, R. (1986). La Comunidad: entre la integración y la igualdad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 35, 113-121.
- Golding, A., Boes, C., y Nordin, S. M. (2016). Investigating learning through developmental dance movement as a kinaesthetic tool in the Early Years Foundation stage. *Research in Dance Education*, 17, 1-33.
- Graves, R. (1960). *The Greek Myths*. Vol. 1. Londres, Reino Unido: Oxford University Press.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos. Una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marin (Ed.): *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp.151-174). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289. <http://dx.doi.org/10.177/0255761410370658>
- Hamacher, D. et al. (2015). The effect of a six-month dancing program on motor-cognitive dual-task performance in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 23, 647-652-
<http://dx.doi.org/10.1123/japa.2014-0067>
- Haselbach, B. (Coord.) (2011). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Basic text from the Years 1932-2010*. Mainz, Alemania: Schott.
- Henley, M. (2014). Sensation, Perception, and Choice in the Dance Classroom. *Journal of Dance Education*, 14 (3), 95-100. doi: 10.1080/15290824.2014.907497.
- Heredero, E. S. (2005). *La percepción de los espacios escolares por el profesorado y su relación con el clima escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.

- Herman, A. C. (2009). *DanceAbility's contribution to mixed-abilities dance. A survey analysis*. Tesis doctoral. Universidad de Oregón.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres, Reino Unido: Cassell.
- Hurst, B., Wallace, R., y Nixon, S. B. (2013). The Impact of Social Interaction on Student Learning. *Reading Horizons*, 52, (4), 375-398.
- Informe Mundial sobre la violencia y la Salud: resumen (2002). Organización Mundial para la Salud (OMS). [Internet]. Disponible en: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Imprudente, C. (2003). *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*. Trento, Italia: Erickson.
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La institución libre de enseñanza y su ambiente "Periodo escolar 1881-1907"*. Madrid: Editorial Complutense, S.A.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kaeppler, A. L. (2000). Dance Ethnology and the Anthropology of Dance. *Dance Research Journal*, 32 (1), 116-125.
- Kampe, T. (2013). Between three worlds. The choreographer Hilde Holger. *Academia*. Recuperado de: www.academia.edu/5849487/Between_Three_Worlds_The_Choreographer_Hilde_Holger
- Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Katz, David (1930). *El mundo de las sensaciones táctiles*. Madrid: Revista de Occidente.
- Kephart, N. (1972). *El alumno retrasado*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.

- Key, E. (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona: Editores Henrich y Cia.
- Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10, 49-60.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuppers, P. (2004). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Kuppers, P. (2007). *Scar of Visibility: Medical performances and Contemporary Art*. Minneapolis, EE.UU.: University of Minnesota Press.
- Kuppers, P. (2013). *Disability culture and Community Performance*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Laban, R. (1963). *Modern Educational Dance* (2 ed.). Londres, Reino Unido: MacDonald & Evans, Ltd.
- Lago, P. y Espejo, A. (2007). El movimiento y la danza: su importancia dentro del currículo de Primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 149-164.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Pulso*, 25, pp. 133-146.
- Le Breton, D. (2001). *Eloge de la marche*. París, Francia: Éditions Métailié.
- Le Breton, D. (1999). *L'Adieu au corps*. Paris, Francia: Éditions Métailié.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. París, Francia: Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Antropología estructural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Llorens, J. B. y Díaz, A. M.^a. (2018). Aspectos corporales y sociales a tener en cuenta en una educación inclusiva. *Revista Movimiento*, 24 (4), 1219-1234.
- Llorens, J. B. (2018). The turtle walker: la diversidad en la danza. En Díaz, A. M.^a. (Coord.), *Danza, investigación y educación: Danza e ideología* (pp. 267-273). Málaga: UMA Editorial.
- Llorens, J. B. (2018). Un acercamiento al expresionismo a través de los sentidos. En Díaz, A. M.^a. (Coord.), *Danza, investigación y educación: experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro* (pp. 231-236). Málaga: UMA Editorial.
- Llorens, J. B. (2016). La diversidad en el aula de infantil a través de la danza integrada. *Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Educación y Diversidad*, 1 (10), 55-66.
- López Casanova, M. B. (2002). La política educativo musical en España durante la II República. *Música y educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 50, 15-26.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Algibe.
- Luzuriaga, Lorenzo (1923). *Las nuevas escuelas*. Madrid: Cosano.
- Madrid, D. y Mayorga, M. J. (Coords) (2012). *La organización del espacio en el aula infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Makarenko, A.S. (1977). *Poema pedagógico*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- Marina, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Versátil.
- Marina J. A. (2010). Educación del carácter, núcleo de la personalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 396, 12-15.
- Martinelli, F., Daolio, J. y Filgueira, D. (2017). La cultura del cuerpo de los niños: diferencias y significados producidos en las clases de educación física. *Revista Movimiento*, vol. 23, n. 4, pp. 1217-1228.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 6, n. 12, pp. 43-50. Disponible en: http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_6_N_12_ART_4.pdf
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A.
- Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Montoya, J. C. (2015). La formación musical de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. La danza como dimensión indispensable. En Chinchilla, J. L. y Díaz, A. M. (Coords.) *Danza, Educación e Investigación* (pp. 47-53). Málaga: Ediciones Algibe, S.L.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Editorial Aljibe, S.L.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muset, M. (2001). *Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales*. En J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.

- Neville, H. et al. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3 to 5 year-old children: Preliminary results (pp. 105-106). In B. Rich & C. Asbury (Eds.): *Learning Arts and the Brain: The Dana Consortium report on arts and cognition*. New York: Dana Press.
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*. 12 (3), 263-274. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/aquí/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Novack, C. J. (1990). *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison, EE.UU.: University of Wisconsin Press.
- Organización Mundial de la Salud (2001). [Internet]. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Disponible en: http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf
- Ortíz, M. (2015). La danza en la enseñanza obligatoria. En Chinchilla, J. L. y Díaz, A. M. (Coords.) *Danza, Educación e Investigación* (pp.15-34). Málaga: Ediciones Algibe, S.L.
- Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin. Architecture and the senses*. Chichester, Reino Unido: John Wiley & Sons Ltd.
- Paredes, D. (2009). De la estetización de la política a la política de la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 34, 91-98.
- Pastor, R. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.

- Piaget, J. (1959). *The language and the thought of the child*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Piaget, J. (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Piaget, J. (1993). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. Londres: Routledge.
- Plá, M., Cano, E., y Lorenzo, N. (2001). *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*. En J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.
- Pujelàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graò.
- Pujelàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J.C. Torrego, y A. Negro (coords.): *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 77-104). Madrid: Alianza.
- Rivera, J. J. (2012). A partir de los movimientos de un pájaro... La “danza de la perdiz” en los rituales ganaderos de los Andes peruanos. *Revista Española de Antropología Americana*, 42 (1), 169-185.
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.
- Romanach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperado de: http://www.forovalidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Romero, J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Revista Música y Educación*, 91, 30-51.

- Romero, J. (2014). *Body Percusión. Método BAPNE. Volumen 1*. Barcelona: Body Music – Body Percussion Press.
- Romero, J. (2014). *Body Percusión. Método BAPNE. Volumen 2*. Barcelona: Body Music – Body Percussion Press.
- Romero, J. (2014). *Body Percusión. Método BAPNE. Volumen 3*. Barcelona: Body Music – Body Percussion Press.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Editorial Edaf, S.L.
- Rubin, K. H. y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. En V. B. Van Hassett y M. Ersen (Eds), *Handbook of social development*. New York, EE.UU.: LEA.
- Ruíz, M.C. y Hernández, V.M. (2018). La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio de la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 81-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06>
- Russell, J. (1965). *Creative Dance in the Primary School*. Londres, Reino Unido: McDonald & Evans Ltd.
- Sánchez, M., y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Sevdalis, V. y Keller, P. E. (2011). Captured by motion: Dance, action, understanding, and social cognition. *Brain and Cognition*, 77, 231-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2011.08.005>
- Shirley, S. (2007). *Hello children. A collection of songs and related activities for children aged 4-9*. Mainz, Alemania: Schott.

- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler Fierrez, E. (1986). *El despertar de los sentidos. Programa de educación sensorial para el nivel preescolar*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Spencer, P. (1985). *Society and the Dance*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tampini, M. (2012). *Cuerpos e ideas en danza. Una mirada sobre el Contact Improvisation. Cuaderno de Danza*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Universitario Nacional del Arte.
- Torrego, J. C., y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trilla, Jaime. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal, *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Uría, M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la danza*. Buenos Aires, Argentina: El aguazul.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.